



**Magíster En Educación Mención Currículo y Evaluación
Basado En Competencias**

Trabajo De Grado II

Elaboración de Instrumentos de Evaluación para Segundo Año Básico

Profesor:

Rocío Riffo San Martín

Alumna:

Paola Dávalos

Arica-Chile, diciembre del 2020

INDICE

Resumen	3
1. Introducción	4
2. Marco Teórico	13
3. Marco Contextual.....	56
4. Diseños y Aplicación de Instrumentos	58
5. Análisis de Resultados	64
6. Propuestas Remediales	74
7. Conclusión	83
8. Referencias Bibliográficas	86
9. Anexos	91

Resumen

Esta investigación buscó diseñar una estrategia didáctica para la comprensión lectora en base a los antecedentes teóricos y empíricos obtenidos para favorecer el desarrollo de la lectura de estudiantes de segundo año básico, a través de prácticas pedagógicas, considerando la gestión educativa y liderazgo de los docentes.

Con el fin de potenciar la comprensión lectora de los alumnos a través de las prácticas educativas que tienen como características la formulación de preguntas sobre la lectura (interrogación de textos), para ello se han establecido diferentes etapas en el proceso de indagación: diagnóstico, observación participativa, evaluación y sistematización del desarrollo de la propuesta de fortalecimiento de la lectura, promoviendo el marco de liderazgo y gestión de la escuela educativa.

Palabras clave: Estrategias – Lectura – Comprensión lectora – Liderazgo- Gestión Educativa

1. Introducción

En el marco de la mejora continua de las instituciones educativas se hace fundamental tener claridad respecto de cuáles son las funciones y responsabilidades de cada uno de los funcionarios que en ella participan. De esta manera, el establecimiento, es el sujeto de este proyecto, a partir de la identificación de una debilidad relacionada con el conocimiento desde el punto de vista legal y deontológico de sus asignaciones profesionales.

El Decreto 67 es considerado una herramienta que permite hacer frente a una debilidad identificada dentro de la institución, específicamente en el área de gestión y liderazgo. Esto hace referencia, a una mejora del proceso, basados en estándares que promueven una buena gestión directiva y prácticas docentes concretas, y así, lograr la satisfacción de clientes internos (profesores, estudiantes) y externos (padres de familia, empresas, entidades gubernamentales, sociedad en general).

Con el desarrollo de esta investigación se logra responder al adecuado funcionamiento del sistema y a los objetivos propuestos; establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de gestión de la calidad de las prácticas profesionales.

Estas reformas políticas educativas mencionadas anteriormente, obedecen a la inquietud por la educación y la profesión docente y, en particular, a la formación de profesores. Este proceso que se ha visto vigorosamente cuestionado desde el momento en que la calidad del docente se ha relacionado, cada vez más, con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Vaillant, 2004).

Diversos estudios señalan la influencia e importancia que tiene la calidad de los docentes en los aprendizajes de los estudiantes., considerando la relación entre

las características de la formación inicial de los profesores y el desempeño de sus estudiantes, de esta manera, se indica que, a mayor eficacia del docente, mayores son los logros de aprendizaje de los estudiantes y del mismo modo, en el informe se indica que el factor clave para el mejoramiento de la calidad de la educación es una formación docente de excelencia (Ortúzar, Flores, Milesi, Cox, 2009).

Esto se debe a que, especialmente en los primeros años de escolaridad, el impacto de los docentes en los aprendizajes de los estudiantes con bajo desempeño es fundamental "el nivel primario, los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos sufren una pérdida educacional que es en gran medida irreversible" (Barber y Mourshed, 2008, p.13).

De esta manera, la investigación sobre la formación docente da cuenta de la necesidad de generar condiciones base para el desarrollo de mejores profesionales, en el que incrementar la calidad del sistema formativo se constituye el eje central. Esto ha llevado a cuestionarse la forma en que las instituciones formadoras podrían lograr mejoras en la formación docente

1. Lugar donde realizará la investigación

Esta indagación se sitúa en el campo pedagógico, particularmente en el Magíster en Educación y la realidad educativa del equipo de gestión y de los docentes de la enseñanza Básica en el área de la comprensión lectora, dependencia de la Escuela Darío Salas Díaz F-3

2. Justificación de la investigación

El objeto de investigación corresponde a la implementación del Decreto N°67, en el desarrollo docentes y gestión educativa. El propósito de la indagación es

comprender cómo se implementa la enseñanza en distintos contextos, cómo la aborda cada profesional y la mirada que tiene cada estudiante frente a la evaluación formativa. Además, existe la necesidad de profundizar y aplicar los hallazgos en el trabajo pedagógico, que contribuye a mejorar los resultados académicos en el establecimiento investigado.

El aprendizaje formal de los estudiantes en la infancia, está centrado en la escuela, es aquí donde adquiere capacidades básicas para el progreso de prácticas futuras, es por esto que el docente se convierte en un actor activo en este proceso, el cual muestra su profesionalismo en los logros alcanzados por los estudiantes, en función de la destreza perpetua para el fortalecimiento de la calidad de la enseñanza, adecuando la práctica a la necesidad de los estudiantes cuando sea pertinente.

La puesta en marcha de la Reforma educacional, y los avances en esta temática tienen relación con lo dispuesto en la constitución política en el (Ministerio de Educación, 2015)

Artículo N°1, “El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece”. (p.5)

Los avances más importantes ha sido la creación del Marco para la Buena Enseñanza el que ha sucedido después de varios consejos al profesorado chileno, en diferentes etapas, una de estas fue la Jornada de Reflexión sobre evaluación Docente, el 02 de marzo del 2001, y un “Seminario internacional sobre profesionalismo docente y Aseguramiento de la calidad de la enseñanza, todo lo

anterior propuesto por una comisión tripartita compuesta por representantes del Ministerio de Educación, Asociación de Municipalidades de Chile y Colegio de profesores” (Ministerio de Educación, Marco de Buena Enseñanza 2017, p,41).

3. Problema (pregunta de investigación y subsidiarias).

La problemática tiene como objeto de estudio de la presente investigación, a los docentes de los niveles de básico de diversas asignaturas que ejercen su labor con una gran diversidad de estudiantes, tanto pedagógicas como socioculturales, pertenecientes al Colegio Francisco Arriarán, de la comuna de Santiago, puesto que han verbalizado y además se ha observado en la práctica, las dificultades y dudas existentes en relación a las Evaluaciones formativas y su aplicación.

Así mismo contribuye en diferentes ámbitos de la enseñanza y esto se evidencia en el dominio c el cual está relacionado en parte importante con la evaluación de los estudiantes por cuanto refiere aprendizaje para todos los estudiantes, de ahí que sea considerado relevante para el siguiente estudio, sobre todo en lo que dice relación con la adecuación de la evaluación de contenidos a los estudiantes con diferentes ritmos o estilos de aprendizaje. Dado que se concibe además como “instrumento adecuado para regular y adaptar la programación a las necesidades de los estudiantes” (Poggioli, 2015, p, 10).

Por consiguiente, es la evaluación auténtica se ha logrado reflejar en un enfoque relacionado con el aprender del estudiante y no determinar el valor de éste, debe ser planificada y continua, para retroalimentar y fortalecer las acciones que se implementan. El dominio A integra todos los aspectos que posibilitan el compromiso con los estudiantes, de esta manera se explicita, además, que el profesor monitoree y reflexione sobre su práctica, esto incluye buscar la mejor estrategia evaluativa junto a la adecuación correspondiente cuando sea necesaria (Ministerio de Educación, MBE, 2017).

Dado que la evaluación y el monitoreo son actividades inherentes al aprendizaje, constituyen herramientas centrales para la retroalimentación, tanto de los avances de los estudiantes como de la eficacia de las actividades y estrategias propuestas por el profesor en relación con los aprendizajes de sus estudiantes (MBE, p 31, 2015).

Lo anterior permite la toma de decisiones en función de definir estrategias relevantes para construir aprendizajes de calidad pertinentes al contexto de los estudiantes.

La búsqueda de calidad en la educación, no está relacionada solo con el uso de didácticas educativas, sino que a su vez que esta se resume como el arte de enseñar por medio de la comunicación que establezca el docente con sus estudiantes, para facilitar el aprendizaje de ellos con el uso de los recursos escolares disponibles y la actitud de querer y poder llevar esto a un trabajo a nivel de su estructura cognitiva, en diferentes áreas del currículum.

Se comprende que el perfeccionamiento profesional, tanto en capacitaciones como en preparación constante en el área educativa, favorece el trabajo realizado en el aula. La transformación, en la mentalidad de los docentes debiese estar enfocada en su labor, hacia una formación integral de sus estudiantes, dentro de un contexto social con una alta demanda de expresión y desarrollo de habilidades.

El sistema de Desarrollo Profesional Docente fue creado por la Ley N°20.903 de Carrera Docente promulgada en abril del año 2016, reconoce la docencia como aporte fundamental a la enseñanza, su objetivo es apoyar su ejercicio y aumentar la valoración de las nuevas generaciones, para esto ha establecido diversas transformaciones, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo de las redes de maestros (MINEDUC, Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

. Así mismo contempla la carrera docente por la cual los docentes que pertenecen al sistema municipal son sometidos a evaluación y con la cual pueden avanzar en cinco tramos donde se demuestran las competencias alcanzadas en la experiencia de su ejercicio profesional, la que es reconocida a través del Sistema de Reconocimiento para la progresión en tramos. Todo evidenciado por el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

La importancia de contar con profesionales idóneos en los diversos establecimientos educacionales tiene relación con el nivel de reflexión que estos posean sobre sus prácticas. La profesionalización pasa por la participación en la comunidad educativa y el acompañamiento de los más experimentados en el área.

Al analizar esta dinámica, dudas y dificultades expuestas por los docentes, nace la necesidad de responder las siguientes preguntas:

- Pregunta de investigación

¿Cómo la implementación del Decreto N°67 incide la calidad de las prácticas pedagógicas en de los/as profesores de 2° ciclo básico en el área de lenguaje?

- Preguntas específicas

1. ¿Qué conocimiento tienen los docentes, con respecto al Decreto N°67 para el desarrollo de la enseñanza del área del lenguaje y perfeccionamiento profesional?
2. ¿De qué manera implementan el Decreto N°67, en el distinto momento de enseñanza en el área de lenguaje y perfeccionamiento docente en el equipo educativa?

3. ¿Cuáles son las estrategias educativas en los ámbitos de la gestión y liderazgo en el proceso de implementación Decreto N°67, en el perfeccionamiento del equipo educativo para fomentar la comprensión lectora?

4. Objetivos (general y específicos)

- Objetivo general

Evidenciar como se integra del Decreto N°67, en el distinto momento de las practicas pedagógicas y perfeccionamiento docente en el equipo educativo en el área de lenguaje.

Objetivos específicos

- Identificar conocimiento tienen los docentes respecto a el Decreto N°67 para el desarrollo de la enseñanza en el área de lenguaje y perfeccionamiento profesional
- Describir los procesos de implementación del Decreto N°67, en el distinto momento de enseñanza en el área del lenguaje y perfeccionamiento docente en el equipo educativa
- Establecer las estrategias educativas en los ámbitos de la gestión y liderazgo en el proceso de implementación Decreto N°67, en el perfeccionamiento del equipo educativa para fomentar la comprensión lectora.

5. Teorías /enfoques que sustentan la investigación

➤ **Relevancia Social**

La investigación será relevante, puesto que, frente al tema de la diversificación tanto de las estrategias de enseñanza como las de evaluación se hace necesario considerar los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes para lograr aprendizaje de calidad. Este estudio será significativo, por ser un tema atingente a la realidad escolar, y al conocimiento del docente respecto a la temática evaluativa inclusiva, que considera además aspectos socioculturales, religiosos, étnicos, entre otros, donde se aspira a que los docentes reflexionen sobre el quehacer pedagógico, y puedan incluir en sus propias prácticas educativas las estrategias evaluativas exitosas del estudio.

➤ **Utilidad práctica**

Este estudio pretende ser un aporte tanto para la comunidad educativa en general, desde los equipos directivos, profesores que es el ente mediador de la enseñanza y facilitador del aprendizaje, a estudiantes de pregrado y estudiantes de posgrado de las distintas carreras de educación científico humanista, y a futuros investigadores que deseen indagar sobre este tema, así mismo, contar con información dado que le permitirá a los docentes implementar estrategias evaluativas coherentes con las reales necesidades de los estudiantes.

La falta de flexibilidad de curriculum nacional ocasiona que los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje vean reducida la posibilidad de demostrar sus habilidades, es ahí donde el rol docente se evalúa junto con su práctica y la reformula de acuerdo a la realidad de sus propios estudiantes, como queda de manifiesto del Decreto N°67.

➤ **Conveniencia**

La evaluación ha evidenciado avances significativos en la temática educativa, representa para todo docente además un desafío, dado que es un área compleja, en la que intervienen variados aspectos, el tiempo, finalidad, agentes, entre otros.

La realización de este estudio es conveniente para todos quienes brindan el servicio de educar. En una sociedad que se presenta como inclusiva no se puede dejar a la deriva el tema de la evaluación, por el cual es necesario capacitarse y adecuarse a nuevas realidades que permitan hacer de la educación un real derecho de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación con un enfoque inclusivo que logre oportunidades para todos.

Esto será posible, aplicando la información de la investigación, poniendo en práctica los conocimientos recabados para mejorar el quehacer pedagógico, sobre todo en el ámbito evaluativo, y que los estudiantes adquieran las mejores habilidades, competencias y herramientas para enfrentarse a los requerimientos del siglo XXI.

2. Marco Teórico

3.1 Legalización y Normativas

El Decreto 2.088 aporta mayor flexibilidad, algún grado de autonomía, especialmente en fortalecer el trabajo colaborativo de docentes y directivos. Además, establece la periodicidad en que se distribuye el año escolar, también considera conceptualización para evaluar logros de aprendizaje más que priorizar resultados individuales obtenidos a través de la calificación.

Para los efectos de programar, coordinar y desarrollar con criterio de unidad las actividades pedagógicas, y específicamente de evaluación, este decreto sostiene que los profesores de los establecimientos fiscales y particulares de Educación General Básica y Media Humanístico-Científica, deberán integrarse, a nivel de establecimiento, en reuniones técnicas, de acuerdo al curso, área o asignatura que atiendan (Ministerio de Educación Pública, 1978).

Este decreto, además establece que cada Departamento de Educación General Básica o Departamento de Asignatura, elegirá su presidente, quien deberá poseer título que lo habilite para desempeñarse en el curso o en la asignatura y a lo menos, tres años de servicio en el nivel de Si no hubiere profesores que reúnan los requisitos antes indicados, se elegirá a los titulados. A falta de éstos, se preferirá a los profesores que posean los mejores antecedentes profesionales (Ministerio de Educación Pública, 1978).

➤ Decreto de Evaluación 511 de 1987

El Dcto. N° 511/1997, establece la creación un reglamento de evaluación con la participación de directivos y docentes, el cual deberá ser comunicado a padres y apoderados. Este documento deberá contener: a) disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos; b) formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados; c) procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos; d) disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.

Respecto de la promoción escolar, este decreto establece:

a) Serán promovidos los alumnos que hubieren aprobado todos los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje de sus respectivos planes de estudio.

b) Serán promovidos los alumnos de los cursos de 2º a 3º año y de 4º hasta 8º año de enseñanza básica que no hubieren aprobado un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 4.5 o superior, incluido el no aprobado.

c) Igualmente, serán promovidos los alumnos de los cursos de 2º a 3º año y de 4º hasta 8º año de enseñanza básica que no hubieren aprobado dos subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 5.0 o superior, incluidos los no aprobados (Dcto. 511, 1997, p. 4).

En este decreto también se comienza a hablar de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas integrados a la educación regular, sin embargo, estarían sujetos a las mismas normas antes señaladas agregándose en su

caso la exigencia de un informe fundado del profesor(a) especialista (Dcto. N° 511, 1997, p. 4).

➤ Decreto de Evaluación 67 de 2018

El Decreto de evaluación N° 67 de 2018, define normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción, con el propósito de entregar orientaciones para que los establecimientos educacionales adecuen o elaboren sus Reglamentos de Evaluación (Dcto. N° 67, 2018, p. 1).

Este decreto tiene como propósito principal fortalecer los procedimientos de recolección de información que se puede observar en forma permanente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la interacción entre docentes y alumnos en espacios diversos, poniendo el foco principalmente en lo formativo sin descartar lo sumativo (MINEDUC-UCE, 2019, p. 4). Todo esto para permitir la reflexión y una toma de decisiones pedagógica permanente y oportuna.

El Decreto 67/2018, en conjunto con estas Orientaciones, busca promover una visión de la evaluación, en contextos pedagógicos, como un aspecto intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación cumple un rol crucial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes y en la reflexión docente para la toma de decisiones pertinentes y oportunas respecto a la enseñanza. En concordancia con lo anterior, se busca dar un lugar preponderante a la retroalimentación en los procesos pedagógicos (MINEDUC-UCE, 2019).

Otros de los aspectos relevantes que considera este decreto es en lo relativo a la promoción escolar, en donde se puede destacar que ante el riesgo de repitencia, se debe considerar la información proporcionada por el equipo directivo, docentes, estudiante y apoderados, y tomar en cuenta criterios pedagógicos y socioemocionales, como el progreso en el aprendizaje que ha tenido el estudiante

durante el año, la magnitud de la brecha entre los aprendizajes logrados por el alumno y los logros de su grupo curso y consideraciones de orden socioemocional que permitan comprender la situación para su bienestar y desarrollo integral (Dcto. 67, 2018).

3.2 Formación inicial y desarrollo profesional docente

El diagnóstico presentado evidencia que la evaluación en aula es un desafío para la formación inicial docente y el desarrollo profesional en servicio. Respecto de lo primero, en el Estudio sobre Formación Inicial Docente en Evaluación Educacional, encargado por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016), se evidenció que los contenidos y las prácticas formativas utilizadas en 14 programas de formación pedagógica no favorecen la comprensión de los procesos evaluativos como un elemento intrínseco del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los énfasis de la mayoría de las carreras respecto de la enseñanza de estrategias evaluativas se encuentran vinculados a la elaboración de instrumentos con finalidad sumativa. A esto se añade la falta de oportunidades para aprender estrategias de monitoreo del proceso de aprendizaje y de retroalimentación.

De la misma manera, la mayoría de los programas no están formando capacidades para analizar los resultados de una evaluación, generar hipótesis y tomar decisiones a partir de la evidencia recogida. El foco, tal como lo indica el estudio, estaría centrado en el diseño de instrumentos (Agencia de la Calidad, 2016).

En concordancia con las conclusiones de este estudio (Agencia de la Calidad, 2016) se requerirá que las facultades incorporen las competencias evaluativas de sus egresados, dentro de un plan estratégico que contenga explícitamente en sus planes de estudio el enfoque de evaluación y enseñanza para el aprendizaje, en concordancia con las orientaciones curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza

(2008).

Se espera, además, que los planes de estudio fortalezcan la articulación entre los cursos de Didáctica, Currículum, Evaluación y Práctica, mediante la transversalización de la evaluación como contenido en distintas asignaturas, y en las que se ofrezca diversas oportunidades para que los futuros docentes desarrollen estrategias para la evaluación, las que podrán aplicar especialmente en sus prácticas profesionales, diseñando e implementando evaluaciones en contextos reales.

Respecto del desarrollo profesional, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), como parte del esfuerzo del Mineduc por progresar en esta línea, ha avanzado al facilitar el acceso a procesos de formación continua, mediante la disposición de programas gratuitos de capacitación en modalidades online, semipresenciales y presenciales. En los últimos años se han desarrollado específicamente cursos en el área de Evaluación, para apoyar el fortalecimiento de estas capacidades (Mena et al. 2018, p. 402).

Actualmente, las políticas educativas mundiales han considerado a la rendición de cuentas (en inglés, *accountability*) de las escuelas como una herramienta fundamental para mejorar la calidad y la equidad de la educación (McMeekin, 2006).

Este concepto pone énfasis en la responsabilidad de las instituciones de educación pública a nivel escolar, con respecto a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, esto, considera al docente como un factor clave de las transformaciones educativas (Vaillant, 2004).

Se debe considerar que, bajo un sistema de este tipo, agentes externos, como el gobierno, establecen criterios o estándares centrados en lo que se espera que los estudiantes aprendan o sean capaces de realizar, para luego ser medidos en términos de resultados, de este modo en Estados Unidos, la Junta Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza (JNEPE) funciona como un sistema de

certificación de competencias profesionales para docentes de calidad (Ingvarson, 2013).

La calidad en la educación superior se asocia a los mecanismos que permiten asegurarla. Estos mecanismos pueden definirse como “el cumplimiento de ciertos estándares mínimos que garanticen que el egresado tiene las competencias para desempeñarse, adecuadamente, en sus funciones en el mundo laboral” (González y Espinoza, 2008, p. 9).

De esta manera, la formación inicial es parte del aseguramiento de la calidad puede estar asociado a los programas de formación docente, mediante el mecanismo de acreditación de carreras de pedagogía, y a la certificación de las competencias de los profesores en formación, a través de pruebas y/o estándares profesionales para docentes (Vaillant, 2013).

Los criterios de calidad son variados a pesar de que tienen un mismo objetivo. En esta sección, se revisan los criterios más relevantes presentes en la literatura y se entrega un marco común para todos ellos.

Como se desprende de la sección anterior, la calidad docente se ha medido en variadas dimensiones, aparentemente diferentes, pero que, en la práctica, revelan más similitudes que diferencias.

Las diferentes dimensiones pueden agruparse en tres grandes áreas:

Área conocimiento conceptual: Este tipo de conocimiento es importante, puesto que es la base esencial para la enseñanza efectiva en un área determinada, en la que los docentes deben dominar la disciplina para enseñarla. Así, el conocimiento de este tipo es uno de los factores decisivos en un buen desempeño docente (Ávalos, 2006).

Área conocimiento práctico: Este corresponde al conjunto de conocimientos prácticos asociados a la labor docente en aula, como lo son la planificación, la implementación de clases y la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje, que han sido definidos como tareas clave y esenciales para la profesión docente señalan que, en la medida que un programa de formación docente se focaliza en el trabajo de sala de clase y en los desafíos prácticos del futuro desempeño profesional, se logra formar docentes de mayor calidad (Boyd, 2009)

Área de conocimiento profesional: Esta disposición es de gran importancia, ya que permite, mediante la comprensión y reflexión que realiza el docente de las diversas experiencias de aprendizaje vinculadas con la realidad educativa, construir su identidad profesional (Ávalos, 2009).

Área procesos cognitivos: En esta área, se proporciona un modelo descriptivo de distintos procesos cognitivos que progresan en complejidad y que deben producirse para conseguir un aprendizaje adecuado. La inclusión de esta área se basa en el principio de que ningún tipo de conocimiento se puede desarrollar sin tener como base un proceso cognitivo, principalmente, si el foco se centra en un aprendizaje significativo (Anderson, 2001).

De igual modo, durante la formación inicial, el desarrollo de este tipo de conocimiento es importante, puesto que entrega las bases hacia la profesionalización docente y el desempeño laboral. Más aun, su importancia se impone por la complejidad de las tareas docentes, las que se concretan en la práctica social y pedagógica.

➤ Estructura de los programas de formación inicial

La estructura común en lo referido a la distribución, organización y selección de conocimientos para el proceso formativo ha generado múltiples combinaciones posibles. Tal como se explicitó en el apartado anterior, esto está tensionado, principalmente, por la inexistencia de consenso acerca de cuál es la mejor manera de formar futuros docentes (Stuart & Tatto, 2000).

De este modo, la selección de los contenidos, conocimientos, forma y distribución dentro del plan de estudios, obedece a un amplio rango de factores de tipo contextual, político, epistemológico, pedagógico e institucional (Sánchez, 2013). Tanto a nivel nacional como internacional, los programas de formación se caracterizan por la multiplicidad de formas de presentar las actividades curriculares, así como los tipos de conocimiento (Tatto et al., 2008).

Esta diversidad se ve representada por las diferentes formas de clasificar los conocimientos requeridos para la docencia, la importancia de esta área se destaca la propuesta de la que ha tenido una mayor influencia en este ámbito y ha servido de base para las propuestas actuales. En esta misma línea, esta clasificación ha permitido a diversos autores se deben analizar los programas desde un punto de vista disciplinar y complementar el análisis realizado en este trabajo, que incluye una clasificación netamente disciplinar (Sotomayor et al., 2011)

Como parte de este estudio, se debe considerar las categorizaciones de las oportunidades de aprendizaje en función de los contenidos disciplinarios declarados, utilizando los estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica (Mineduc, 2011).

3.3 Prácticas pedagógicas en el ámbito evaluativo

En la década de 1990 se transita desde una fase centrada en el desarrollo del mercado educacional, hacia una etapa en que, más que un cambio profundo del modelo instalado en dictadura, se busca un mayor equilibrio entre mercado y Estado, lo que el autor llama la “tercera vía” en educación. El eslogan de “calidad y equidad” se transforma en el eje de los cambios legales en educación, bajo el principio de que, una vez alcanzada la cobertura y el acceso mayoritario de los estudiantes al sistema educacional, la tarea debía enfocarse entonces en entregar una educación de buena calidad para todos (Bellei, 2015).

En términos curriculares, esto vino acompañado de reformas a los objetivos y contenidos mínimos para la educación básica y media, a partir de la promulgación de los Decretos 40 y 220, respectivamente, con sus diversas actualizaciones posteriores. Esta reforma promovía un currículum con una orientación pedagógica de tendencia constructivista, aunque todavía muy marcada por una lógica contenidista, donde las habilidades aparecían asociadas a una cantidad importante de contenidos conceptuales a trabajar.

La lógica del apoyo, sin embargo, comienza a verse crecientemente tensionada por la consolidación de la lógica de presión y rendición de cuentas, propia de los orígenes del SIMCE en el contexto de una educación de mercado. Pese a que se trataba de un requerimiento desde la LOCE, es solamente a partir de 1995 que se comienzan a publicar los resultados por escuela, con las consiguientes oleadas de discusión mediática, consolidándose así la lógica de competencia de su diseño inicial. Junto con la publicación, comienzan también a generarse crecientemente una serie de incentivos económicos para los docentes y las escuelas, en relación con los resultados obtenidos en esta prueba.

Así, en la primera mitad de la década se instala la Subvención por Desempeño de Excelencia (SNED), que premia con un bono a los docentes de las escuelas con mejores resultados en el SIMCE. El año 2008, a partir de la Ley No 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), se agregan incentivos económicos para la escuela a través del desarrollo de planes de mejoramiento institucional. Con la promulgación de la Ley No 20.370 General de Educación y la Ley N° 20.529 de Aseguramiento de la Calidad, se consolida un sistema en el cual el SIMCE, junto con otros indicadores de menor ponderación, se utiliza para clasificar a las escuelas en categorías de calidad, con consecuencias importantes para aquellas que obtengan bajos resultados de forma reiterada.

Se configura, de esta manera, un escenario en el cual el SIMCE, como evaluación de los logros del currículum, pasa a transformarse crecientemente en un eje fundamental del sistema educacional, dadas las múltiples consecuencias asociadas a sus resultados. A ello se agrega que, siguiendo la tendencia a la intensificación en el tiempo de las políticas neoliberales, desde 2006 cuarto de educación básica comienza a evaluarse todos los años, y luego de 2010 se incluyen las áreas de Inglés y Educación Física, al igual que los niveles de segundo y sexto de educación básica, generando así un escenario de sobre-evaluación, en que en 2015 se llegó a un total de quince pruebas en los establecimientos chilenos.

Este número disminuye el año 2016, como respuesta a las demandas de diversos académicos y organizaciones sociales (Comisión SIMCE, 2015), aunque sin mayores modificaciones a las políticas que hacen del SIMCE una evaluación de altas consecuencias. Este contexto, como se verá más adelante, resulta relevante para comprender las tensiones que se generan hoy entre esta evaluación de altas consecuencias y el currículum.

Una tercera línea de cambios asociados a los propósitos del SIMCE se relaciona con intentos por motivar un uso más pedagógico de sus resultados, que permitiera a las escuelas reflexionar sobre ellos y utilizarlos para la mejora

(Comisión SIMCE, 2003). A partir del trabajo de una comisión de expertos que se reúne para revisar y mejorar el SIMCE el año 2003, se propone la generación de estándares orientados a conectar los resultados de las pruebas con niveles de logro más descriptivos.

Así, desde el año 2006 las escuelas reciben no solamente los puntajes de las pruebas, sino también una descripción general del desempeño alcanzado por sus estudiantes, dando cuenta de los porcentajes de estudiantes que se ubican en cada nivel (Mena, Méndez, Concha y Gana, 2018, p. 390, 391).

➤ 2.3.2 La cultura escolar centrada en la nota

Existe evidencia respecto de que las prácticas evaluativas que se realizan en las aulas de nuestro país se centran primordialmente en un propósito certificativo (o sumativo) por sobre uno formativo (PEC, 2017; Edecsa, 2016), es decir, existe una preocupación principal por calificar en vez de monitorear, retroalimentar y tomar decisiones pedagógicas de ajuste sobre la base de la recogida sistemática de evidencia del aprendizaje en el aula.

Al respecto, desde el punto de vista de estudiantes, docentes y jefes de UTP que participaron de un estudio sobre visiones y prácticas evaluativas (Edecsa, 2016), las calificaciones han adquirido tanta importancia que, poco a poco, han derivado en uno de los aspectos centrales de la cultura escolar.

El énfasis en el propósito calificativo, en desmedro de un propósito formativo, es lo que ha conducido a la exacerbación de una cultura evaluativa centrada en la nota (Edecsa, 2016). Esta cultura refuerza la idea de que lo central en el proceso educativo es, precisamente, la nota y no el proceso de aprendizaje que hay detrás, brindando así excesiva preponderancia a la medición y a la certificación.

Estudio encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. El estudio consta de dos partes: una cualitativa, en la cual se realizaron entrevistas grupales con jefes de UTP, docentes y estudiantes de diez establecimientos de distintas regiones del país; y una cuantitativa, en la que se encuestó a 427 docentes y 706 jefes de UTP.

Al mismo tiempo, el enfoque calificativo de las evaluaciones condiciona la atención y el comportamiento de los estudiantes hacia la nota, por sobre el desarrollo de aprendizajes. La consecuencia más visible de esto es que aquella parte del proceso de aprendizaje que no recibe calificación, así como las evaluaciones sin nota, parecen ser mucho menos valoradas por los estudiantes (Edecsa, 2016).

En un sentido más específico, los estudiantes perciben que la cultura centrada en la nota los tiende a sobrecargar, lo que afectaría su desempeño y en muchos casos perjudicaría a aquellos estudiantes más propensos al estrés (Edecsa, 2016). Según algunos docentes, las evaluaciones tienden a medir la capacidad de los estudiantes de manejar este tipo de estrés, más que reflejar necesariamente sus aprendizajes (op. cit).

Los estudiantes, además, señalan que su ansiedad disminuye cuando tienen la posibilidad de entregar más de una respuesta, a diferencia de lo que ocurre en las evaluaciones de respuesta cerrada, que solo les permiten demostrar conocimientos específicos; e indican que les agrada saber que tienen la oportunidad de aprender mucho más con instrumentos de evaluación desafiantes, que les permitan participar activamente, como disertaciones y pruebas de desarrollo (Zuñiga y Cárdenas, 2014).

Por otra parte, se constata la creencia generalizada respecto de la “objetividad” de las notas por parte de docentes, jefes de UTP y apoderados (PEC, 2017; Edecsa, 2016). Dicha creencia se basa en la idea de que, si los estudiantes no son evaluados y calificados con pruebas, los docentes no estarían siendo justos con

la corrección. Por ende, las notas implicarían –en apariencia– la aplicación de juicios objetivos sobre el aprendizaje del estudiante, lo que las haría menos discutibles.

Al respecto, más del 80% de docentes y jefes de UTP encuestados estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con una afirmación sobre objetividad, que indicaba la evaluación como algo distinto del juicio del docente (Edecsa, 2016). Esta valoración de la objetividad, fuertemente contrastada con una devaluación de la subjetividad, puede dificultar comprender la evaluación como la construcción de una inferencia basada en evidencia; en definitiva, como un juicio que no admite plena objetividad, sino que requiere de un permanente resguardo de procesos de recogida y análisis de información de calidad, para asegurar su confiabilidad, validez y equidad.

Las prácticas evaluativas se enmarcan en la relevancia que se otorga a las calificaciones, habiéndose convertido estas en un alimentador vertebral, no solo de la evaluación, sino de la cultura escolar más amplia (Zanocco, Cuellar y Laberrerre, 2009; Edecsa, 2016; PEC, 2017; Förster y Núñez, 2017, 2018, citado en Mena et al. 2018, pp. 385-387).

➤ Falta de variedad en la forma de evaluar

Con respecto al medio de evaluación más utilizado en las aulas de nuestro país, tanto jefes de UTP, como docentes y estudiantes corroboran que corresponde a la prueba escrita y, en muchos casos, se reporta la utilización particular de pruebas “tipo Simce” (Edecsa, 2016).

Específicamente, en relación al tipo de tareas de evaluación solicitadas, un estudio realizado por Ravela, Leymoní, Viñas y Haretche (2014) a nivel latinoamericano señala que en Chile un 43% de las evaluaciones que realizan los docentes en el aula incluyen exclusivamente preguntas de respuesta cerrada (selección múltiple, verdadero o falso, términos pareados, completamiento, etc.); un

79% de las preguntas incluidas en pruebas de certificación o sumativas son de selección múltiple, a lo que se agrega un 8% de preguntas cerradas de otro tipo.

Por su parte, las preguntas abiertas, breves y extensas, constituyen apenas el 12% en las pruebas certificativas, en tanto corresponden al 49% en las evaluaciones formativas. Esto último, si bien, por un lado, tiene cierta lógica pues en las instancias formativas hay más flexibilidad en el uso del tiempo, cabe hacer notar que ello se vincula a una concepción estrecha de la evaluación sumativa como mera certificación vía asignación de puntajes.

Además, simultáneamente, esto encierra una contradicción: en instancias formativas, el estudiante realiza un tipo de tarea que luego no aparece en la instancia de calificación. Por tanto, además de presentar eventuales problemas de validez instruccional, es probable que el mensaje para los estudiantes sea: “Lo importante es aprender a responder las preguntas cerradas, que son las que cuentan” (op cit, p.26). Esta “contradicción” es particularmente notable en Chile, donde las preguntas abiertas y combinadas pasan del 81% en las evaluaciones formativas, al 46% en las certificativas.

Sin embargo, pese a que en la mayoría de los establecimientos la prueba escrita con preguntas cerradas es la más utilizada, los jefes de UTP señalan también los esfuerzos de los docentes por ampliar las formas de evaluación, con el propósito de reconocer las distintas capacidades y formas de aprender de sus estudiantes. Estas modalidades varían según la asignatura. En las más humanistas, se incluyen evaluaciones como trabajos grupales, representaciones teatrales, debates y presentaciones orales, creación de textos, monografías, crítica literaria, entre otras.

En el área de Ciencias se relevan trabajos prácticos de laboratorio y paneles científicos, así como informes de investigación. En la mayoría de los establecimientos se desarrollan, además, de modo transversal, pruebas orales y disertaciones. También se reportan importantes esfuerzos para diseñar pruebas

escritas que sean capaces no solo de medir contenidos, sino también habilidades de distinto tipo e incorporar la comprensión lectora como una habilidad transversal que deben desarrollar los estudiantes (Edecsa, 2016).

Con respecto a la evaluación para la diversidad de estudiantes, en Chile se ha observado la existencia de múltiples prácticas de diferenciación, que no se alinean con un concepto de diversificación que reconozca la multiplicidad de características y necesidades pedagógicas de los estudiantes. La evaluación diferenciada, que predomina en los establecimientos educacionales de nuestro país, se asocia en gran medida a una noción de discapacidad o impedimento, y a prácticas tales como ajustes específicos a los instrumentos de evaluación o a la forma de puntuarlos (Förster y Núñez, 2017, 2018).

Respecto del abordaje de la diversidad y su incorporación en los reglamentos revisados (Förster y Núñez, 2017), se observa algún grado de especificación en los establecimientos que cuentan con un Proyecto de Integración Escolar (PIE); no obstante, muchas veces las definiciones están restringidas solo al ámbito de las necesidades educativas especiales.

En los reglamentos de evaluación se consignan lineamientos tan amplios y generales sobre las prácticas específicas de evaluación diferenciada (los más frecuentes: “adecuación de los instrumentos de evaluación”, “apoyo del equipo PIE”, “eximición de algunas materias”, o “se adapta el proceso al estudiante”), que estos no sirven para clarificar las acciones concretas que deben realizarse en el aula, ni el sentido de estas.

modelo de evaluación, en una lógica de Diseño Universal promovida por el Decreto N°83/2015. En general, son medidas que, más que acompañar trayectorias de aprendizajes distintas, limitan el logro de las metas comunes para todos los estudiantes (Förster y Núñez, 2017).

Estas prácticas pueden hacer perder de vista el logro del objetivo de

aprendizaje y, consecuentemente, diluir información valiosa sobre cómo continuar apoyando a estos estudiantes. Efectivamente, las adaptaciones a las evaluaciones terminan tergiversando el objetivo de aprendizaje que se deseaba desarrollar, y los ajustes de puntuación o escala empañan la información sobre lo que los estudiantes efectivamente han logrado (Mena et al. 2018, pp. 390-391).

➤ Avances y desafíos para el fortalecimiento de la evaluación en aula

Las prácticas de evaluación en aula que realizan los docentes en nuestro país, y las percepciones de docentes y jefes de UTP sobre ciertos elementos que identifican como obstáculos para que la evaluación cumpla verdaderamente una función pedagógica.

Gran parte de los obstaculizadores identificados se refieren a presiones y mensajes provenientes de un sistema de aseguramiento de la calidad cuya rendición de cuentas se percibe excesivamente centrada en los resultados obtenidos de pruebas escritas, por lo que la evaluación, incluso la de aula, en general se asocia fuertemente a este tipo de medición y uso.

Dichos obstaculizadores podrán disminuir paulatinamente en la medida que la política pública y sus normativas vigentes se hagan cargo de subsanarlos. En esto, si bien ha habido algunos progresos en los últimos años, aún queda mucho camino por recorrer. A continuación, se presentan y fundamentan algunos de estos progresos y retos para el fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula.

A nivel de política educativa a la luz del diagnóstico presentado se hizo evidente la necesidad de actualizar la normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción, con el propósito de fomentar un mayor uso pedagógico de la evaluación en aula. Los avances que presenta la nueva normativa van, desde aspectos estructurales, como la generación de un solo cuerpo normativo para la educación regular, hasta la incorporación de aspectos propios de una evaluación en

aula para la toma de decisiones pedagógica.

Las definiciones fundamentales a la base del nuevo decreto se enmarcan en un enfoque evaluativo con foco pedagógico, que encuadra las disposiciones y busca subsanar la desconexión de las normativas anteriores con el sentido y propósito fundamental de la evaluación, cual es el de fomentar la reflexión en torno al aprendizaje para tomar decisiones y promover prácticas de evaluación, calificación y promoción que vayan siempre en beneficio del desarrollo integral, la inclusión y la retención de los estudiantes.

Con lo anterior se pretende evitar, en la medida de lo posible, las interpretaciones erróneas o las prácticas indeseadas; a la vez, se busca contribuir a la reflexión sobre los propósitos de las prácticas que actualmente se llevan a cabo en los establecimientos, y aquellas que se promueven desde la nueva normativa.

El nuevo decreto promueve el uso formativo de las evaluaciones, vale decir, que toda evaluación que se realice al interior de los establecimientos educacionales (tanto por docentes como aquella definida por sostenedores, directivos o equipos técnicos) facilite el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, por medio de la retroalimentación hacia los docentes (que se concretiza en la reflexión y ajuste de las prácticas de enseñanza) y hacia los estudiantes, sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje.

Esto implica, entre otras cosas, que los reglamentos de evaluación incorporen disposiciones respecto de la manera en que se promoverá, en los estudiantes, el conocimiento y la comprensión de las formas y criterios con que serán evaluados, y también aquellas disposiciones que expliciten las estrategias que se utilizarán para potenciar la evaluación formativa.

Otro aspecto importante, que se agrega como parte del énfasis en el enfoque pedagógico de la nueva normativa, corresponde al concepto de evaluación diversificada, que amplía la noción de evaluación diferenciada, entendida como una

evaluación “normal” para la mayoría, y una diferente para un cierto grupo que suele corresponder a estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales.

La propuesta de evaluación diversificada, si bien reconoce la existencia de una base común, considera que toda aula acoge a una diversidad de estudiantes y, por lo tanto, también de niveles, ritmos y formas de aprendizaje, culturas, características, intereses, etc., que muy probablemente harán que esos estudiantes logren dichos aprendizajes siguiendo modos y caminos distintos.

De esta forma, se busca transitar hacia un concepto más coherente con la política de inclusión y con lo expresado en el decreto N°83/2015, reconociendo las diferencias individuales de todos, y no solo centrándose en quienes están diagnosticados con NEE (Martínez, De los Hoyos y Frías, 2012; Masters, 2013). Los lineamientos para diversificar la evaluación, en orden a atender de mejor manera a la diversidad de estudiantes, deben, según el nuevo decreto, quedar plasmados en el reglamento de evaluación de los establecimientos.

Cabe mencionar que la diversificación no significa que los docentes deban realizar evaluaciones distintas para cada estudiante, pero sí que utilicen diversas formas de evaluar considerando sus distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses, evitando así posibles sesgos y problemas de accesibilidad.

La nueva normativa de evaluación busca, además, promover una mejor forma de hacer evaluación sumativa, precisando que las decisiones sobre las notas deben tomarse basándose en criterios pedagógicos y en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para evitar prácticas indeseadas, como, por ejemplo, definir el número de notas de acuerdo con el número de horas por asignatura.

Con esto se pretende fomentar una mayor coherencia entre evaluación y objetivos de aprendizaje del currículum nacional, a la vez que se deja un espacio para que los docentes puedan remplazar o agregar calificaciones si identifican la

necesidad de recoger nueva evidencia del aprendizaje de un estudiante o grupo.

La nueva normativa también pretende generar espacios para que se puedan utilizar otros métodos, distintos del promedio simple, para llegar a las calificaciones finales anuales de cada asignatura o módulo, que permitan representar de mejor forma el aprendizaje logrado por los estudiantes y, así, brindarles a las calificaciones mayor significado para quienes las reciban y las usen.

En concordancia con lo anterior, el nuevo decreto se hace cargo de la actualización de los criterios de promoción y repitencia, pues la evidencia nacional e internacional sobre el tema muestra que, en general, la repitencia trae consecuencias negativas para los estudiantes, afectando su desarrollo socioemocional y rendimiento, y se asocia a la deserción escolar (Villalobos y Béjares, 2017).

Además, según Förster y Núñez (2017), existe una concepción de la repitencia como mecanismo de control de los estudiantes, develando un uso más autoritario que pedagógico. Por lo anterior, se define un proceso de análisis y toma de decisiones más comprensiva e integral en casos de posible repitencia, así como de acompañamiento a estudiantes en esta situación, para que dicha repitencia no sea ya un mecanismo automático sino una decisión más bien excepcional, que considere diversas variables y características específicas de cada caso en particular, y que resguarde su bienestar integral y su retención en el sistema escolar.

Revisión de literatura encargada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Esta revisión fue conducida por investigadores del Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), y tuvo como objetivo realizar una sistematización de la literatura nacional e internacional que diera cuenta de las políticas y normativas de promoción y retención escolar y el impacto de estas en el aprendizaje de los estudiantes, y formular sugerencias y recomendaciones prácticas desde la literatura respecto a

normativas de promoción y retención, mecanismos de implementación de las normativas y estrategias para su monitoreo, y estrategias efectivas para la promoción y retención escolar.

En síntesis, el nuevo decreto de Evaluación, Calificación y Promoción busca abrir nuevas posibilidades a los establecimientos, con respecto a prácticas instaladas en el sistema, promoviendo la reflexión sobre ellas y la toma de decisiones con mayor foco pedagógico. En este sentido, se opta por no imponer una sola forma de realizar los procesos evaluativos al interior de los establecimientos, sino que se resguarda la autonomía de estos para decidir en función de sus proyectos educativos, sobre la base del enfoque evaluativo que subyace. Cabe destacar que los recursos y las acciones que acompañarán la promulgación de esta normativa juegan un rol importante en proveer información y apoyo a los equipos de los establecimientos para la realización de estas reflexiones y para que puedan tomar decisiones en la línea de favorecer el aprendizaje.

En el entendido de que las normas pueden promover ciertas creencias y prácticas, pero no suelen ser suficientes en sí mismas para generar cambios profundos, emerge un desafío central: la necesidad de acompañar el proceso de apropiación crítica e implementación contextualizada del nuevo decreto de evaluación, calificación y promoción, por parte de los equipos de los establecimientos educacionales.

Para hacer frente a este desafío, el nuevo decreto conlleva una estrategia de apoyo a la implementación que, considerando distintas fases de los procesos de cambio educativo -iniciación, instalación e institucionalización- (Miles et al., 1987, en Fullan, 2007), define distintas acciones con ciertos énfasis, según el caso, y propone un modelo de trabajo que implica al complejo entramado de actores del sistema educacional.

Estos actores, que influyen de diferentes formas sobre las comunidades escolares, incluyen desde profesionales de las distintas instituciones del Sistema de Aseguramiento, hasta fundaciones, centros de estudios, facultades de educación, y a las escuelas mismas, donde los directivos y docentes son actores clave. Entre las acciones que se desarrollarán se encuentran procesos de difusión, formación, articulación con actores e instituciones relevantes, generación de recursos de apoyo, y seguimiento a la implementación, para su monitoreo y ajuste.

Dado que el instrumento fundamental para contextualizar y poner en práctica la normativa es el reglamento de evaluación de cada establecimiento, su actualización se considera un vehículo de participación y reflexión de las comunidades escolares sobre la evaluación y su conexión con el aprendizaje, por lo cual, ocupa un lugar cardinal en las orientaciones y los apoyos que se desplegarán hacia las escuelas y los liceos (Mena et al. 2018, p. 398).

3.4 Prácticas de evaluación de aprendizaje docente

Los profesores trabajan en un sistema educativo en el que se socializan personal y profesionalmente, que ellos interpretan, pero que no definen en su origen; su independencia profesional es, en todo caso, una aspiración, una conquista a obtener, no un punto de partida. Esa realidad laboral de los profesores es inherente al papel que están llamados a 'cumplir en el sistema educativo. La historia de éste sirve para comprender el camino seguido en la concreción de una determinada imagen de profesionalidad que se reproduce básicamente y sirve para racionalizar las prácticas de formación del profesorado.

Reproducción que actúa muchas veces implícita y otras explícitamente, cuando se plantean los programas de formación como una respuesta ajustada a las

tareas que los profesores deben desempeñar, sin cuestionar la realidad socioinstitucional que define esas funciones. Después, las instituciones, los currícula, la metodología y las conceptualizaciones racionalizadoras de la existencia y funcionamiento de todo este subsistema de formación, concretan y expresan de alguna manera la realidad institucionalizada del puesto de trabajo a desempeñar, en coherencia con la función social que el propio sistema educativo cumple. (Gimeno, 1987).

Durante décadas la evaluación ha sido tradicionalmente una instancia en la que el docente otorga una calificación a los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en las diferentes asignaturas o áreas del currículum y que como consecuencia de la sumativa de éstas era promovido o reprobado de curso.

En esta misma línea la evaluación es definida como “la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cada estudiante” (Bloom, 1975). Con el tiempo esta perspectiva ha ido cambiando y se han generado diferentes instancias de evaluación, considerando no sólo el resultado final, sino también el proceso y es por ello que considerando nuestro sistema de evaluación, Decretos exentos 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001 han sido derogados por el 67/2018.

La evaluación escolar, en la actualidad, es un tema en discusión, pues con la implementación del Reglamento de evaluación y promoción, decreto N° 67/2018 que “aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción de los estudiantes a nivel nacional que cursen modalidad tradicional enseñanza básica en establecimientos nacionales reconocidos por el estado” (MINEDUC, 2018) los docentes se enfrentan a un nuevo desafío al tener que concebir la evaluación como un proceso formativo que posibilite la toma de decisiones en relación al proceso educativo y que “permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (MINEDUC, 2018).

➤ 2.4.1 Formación inicial y continua de las prácticas

El Chile tiene una larga tradición de formación inicial institucionalizada de docentes, que se remonta a los años cuarenta del siglo diecinueve. Esta tradición ha conocido alto y bajos tanto en términos de su relevancia, calidad como de quienes se han interesado por los estudios pedagógicos. Hoy día, existe un creciente número de candidatos a la docencia que se preparan en una variedad de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas, en horarios regulares y en horarios vespertinos, con modalidades presenciales y semi-presenciales, aunque en su mayoría se expresan en programas similares en cuanto a duración y contenidos.

La intervención más importante que ha afectado la cantidad de postulantes a la docencia y a la calidad de los programas formativos a mediados de los noventa fue financiada con recursos especiales públicos y es conocida como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Sobre estas instituciones, su desarrollo histórico, sus avances y sus dificultades se habla en este estudio de caso” (Ávalos, B., 2004).

“Actualmente solo universidades acreditadas pueden formar profesores y todas las instituciones que imparten la carrera deben cumplir con requisitos que les permitan realizar su tarea con un nuevo estándar de calidad. Asimismo, se establecieron requisitos de ingreso para todas las carreras de pedagogía” (MINEDUC, 2016).

A partir del año 2017, se establecieron exigencias mínimas para estudiar pedagogía, las cuales se elevarán gradualmente hasta el año 2023, comenzando por exigir un mínimo de 500 puntos en Prueba de Selección Universitaria (PSU) o estar en estar en el 30% superior del ranking de notas, aumentando en el año 2020 a 525 puntos PSU o estar en el 20% superior del ranking de notas o estar en el 40% superior y haber obtenido 500 puntos PSU y ya en el año 2023 el puntaje mínimo

será de 550 puntos o estar en el 10% superior del ranking de notas o estar en el 30% superior y haber obtenido 500 puntos PSU. Los requisitos anteriores pueden ser reemplazados si es que el postulante ha aprobado algún programa de acceso a la educación superior reconocido por el MINEDUC.

Sin lugar a dudas, la educación inicial es la base para formar docentes preparados y es por ello que el “Ministerio de Educación de Chile ha querido responder a la necesidad de proporcionar a las Facultades y Escuelas de Educación del país orientaciones claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación base, para ser competente en el posterior ejercicio de su profesión” (MINEDUC, 2012).

A través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) el Ministerio de Educación ha elaborado un conjunto de estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, egresados de Pedagogía en Educación Básica y Media, Artes visuales y música y para la formación inicial de los Profesores de Física, Educación Especial e Inglés. Estas orientaciones están enfocadas en el núcleo del conocimiento disciplinario y pedagógico que se espera que manejen los profesionales de la educación al finalizar su formación inicial.

Es evidente que la formación de los docentes y sus primeros años de ejercicio son la clave para su desempeño como profesional lo que a su vez impactará directamente en los aprendizajes y logros de sus estudiantes y en la formación de éstos. Durante el 2019, el CPEIP realizó un trabajo participativo con la comunidad educativa a fin de sociabilizar la propuesta de Estándares para la formación inicial que guiará a las universidades en su elaboración de programas de estudio y su implementación será medida por medio de la Evaluación Nacional diagnóstica que aplica el CPEIP y Desempeño docente del Ministerio de Educación que reflejará las etapas y desempeños de los docentes durante su ejercicio profesional, “El objetivo

de este trabajo unificado es llegar a un consenso sobre la pedagogía que los niños, niñas y jóvenes de nuestro país necesitan para enfrentar el Siglo XXI” (Díaz, 2019).

Además de las medidas anteriormente mencionadas, para apoyar la formación inicial e impulsar la calidad docente, el CPEIP ha creado un sistema de mentorías para profesores principiantes que cuenta con 10 medidas del plan “Chile aprende más” que tiene como principal objetivo lograr una educación de calidad y que contempla a más de 2.000 docentes mentores formados para apoyar a profesores principiantes a lo largo del país.

➤ Desafíos docentes

Al hablar de práctica docente no podemos encontrar una definición única ni excluyente, pues se refiere a la actividad social que ejerce un docente al impartir una clase, la que estará determinada por factores socioeconómicos, culturales, históricos, institucionales, entre otros.

En nuestro país las prácticas docentes están reguladas por el Marco de la buena enseñanza que tiene como propósito “ser un estándar para la enseñanza, pues identifica el conjunto de prácticas pedagógicas necesarias para generar aprendizaje en los estudiantes” (CPEIP, 2008), sin embargo, es un referente para los docentes y no un marco rígido que limite o restrinja el desempeño de los profesores, sino más bien ser una ayuda que oriente a potenciar la educación dentro del aula y mejorar la calidad de la educación.

Mejorar la calidad de la educación en Chile, sin lugar a dudas es un gran desafío y para ello la OCDE (2014) ha planteado desafíos a fin de contribuir en la mejora de la educación por medio de la Carrera docente.

Estos desafíos pretenden fortalecer la profesión docente por medio de una mejor definición de lo que ellos pueden esperar como profesionales durante el desarrollo de su carrera, facilitar las condiciones laborales y por medio de los incentivos para atraer, desarrollar, retener a los buenos profesores.

Estos desafíos son:

1. Mejorar el estatus docente reformulando la estructura de la carrera docente y ofreciendo condiciones que apoyen a los profesores y los incentiven a mejorar. Esto se pretende lograr a través del aseguramiento del ingreso y permanencia de los mejores postulantes a las carreras de pedagogía, el apoyo docente para que puedan desarrollarse, mejorar y crecer como profesionales y mejorando las condiciones laborales y para la enseñanza en todos los establecimientos.
2. Evidencia internacional disponible: ¿Cómo definen otros países la estructura de la carrera docente? “La evidencia demuestra que el mejor elemento para predecir el aprendizaje y los logros de los estudiantes en el colegio es la calidad del profesor” (Hanushek y Rivkin, 2012; Hattie, 2008; OCDE, 2005). En comparación con otros países considerados de alto desempeño, una de las diferencias existentes es que para ingresar a estudiar pedagogía se prioriza la calidad por sobre la cantidad, asegurándose de reclutar y seleccionar los candidatos más idóneos para ejercer como docentes. Por ejemplo, “en Singapur, los postulantes a profesores son seleccionados del 30% superior de los egresados de enseñanza media” (OCDE, p. 3, 2014) y en Finlandia la selección de docentes cuenta con un proceso de varias etapas que incluyen entrevistas en universidades. En cuanto al inicio del ejercicio docente, “En Chile, los profesores pueden comenzar a enseñar directamente después de titularse de la formación inicial docente; no tienen que cumplir ningún requisito adicional, como aprobar un examen competitivo o una prueba estandarizada,

como sucede en Francia, Corea, México, España y Turquía” (OCDE, 2014a). En relación al desarrollo profesional, “Chile es uno de los pocos países de la OCDE que usa las evaluaciones para fines de promoción o decisiones salariales” (OCDE, p. 4, 2014).

Al hablar de condiciones salariales, “los costos de atraer y mantener a los profesores en los colegios deben ser comparados como los beneficios que esto conlleva” (OCDE, p. 5, 2014).

3. Reflexiones para Chile: Una profesión docente sólida requiere de una visión clara, coherente y atractiva de ésta como un todo, para ello es necesario analizar y mejorar los sistemas de educación del país asegurando una equidad en la distribución de los recursos materiales y humanos y para ello, “Chile necesita considerar los costos de atraer y retener a estos profesores en los colegios, y compararlos con los beneficios que pueden traer a estos colegios y al mejoramiento de todo el sistema educacional chileno” (OCDE, p. 8, 2014).

➤ Problemas durante la evaluación

La evaluación como un camino para el aprendizaje que nos invita a hacer un recorrido con posibilidad de enmendar el rumbo y mejorar la práctica (Santos Guerra, 2014), sin embargo, “las investigaciones muestran que algunas veces las prácticas evaluativas, más que apoyar el aprendizaje, lo obstaculizan” (Prieto y Contreras, 2008).

La evaluación es un tema bastante complejo y controversial, pues ésta no sólo cuenta con diferentes instancias, sino también con diferentes miradas y concepciones de un mismo término. Es por ello, que durante este proceso, se presentan diferentes problemas siendo uno de ellos la carga administrativa para los docentes, pues el MINEDUC exige un mínimo en la cantidad de calificaciones que debe tener cada asignatura, a partir de la cantidad de horas mencionadas en los Planes de estudio y que, también se hace alusión en los reglamentos de evaluación

de cada establecimiento, pero “no se intenciona el uso ni la importancia de la evaluación formativa, ni tampoco la retroalimentación como una acción clave para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Förster y Núñez, 2017, 2018).

Otro de los problemas que surgen durante la evaluación es el “para qué evaluar”; “existe evidencia respecto de que las prácticas evaluativas que se realizan en las aulas de nuestro país se centran primordialmente en un propósito certificativo (o sumativo) por sobre uno formativo” (PEC, 2017; Edecsa, 2016). Cuando se evalúa, en muchos casos, “se ha visto que los docentes utilizan la evaluación como un instrumento de control, especialmente en lo que se refiere a normar conductas disruptivas” (Torres y Cárdenas, p. 149, 2010).

A pesar, de que los docentes señalan que se evalúa con la finalidad de medir los aprendizajes de los estudiantes, éstos indican que ellos “perciben que la cultura centrada en la nota los tiende a sobrecargar, lo que afectaría su desempeño y en muchos casos perjudicaría a aquellos estudiantes más propensos al estrés” (Edecsa, 2016).

Se evidencia también, como una de las problemáticas es la falta de variedad al momento de evaluar. Según señala Edecsa, 2016: el tipo de evaluación más usado en Chile es la de pruebas tipo Simce, siendo nada más un 12% de las preguntas abiertas, ya sean breves o extensas. “Si bien en los reglamentos de evaluación y en el discurso de los docentes y jefes de UTP se plantea la necesidad de diversificar la evaluación, no hay orientaciones claras sobre cómo abordar esta tarea en el aula, o las orientaciones van en el sentido contrario (por ejemplo, todas las pruebas deben ser de selección múltiple) (Förster y Núñez, 2017).

A pesar de que en el año 2015 se promulga el Decreto 83, Diseño universal de aprendizaje (DUA) que “es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes,

considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (MINEDUC, 2015) queda en evidencia que existe dificultad por parte de los docentes en generar instrumentos de evaluación diversificada, pues “la evaluación diferenciada, que predomina en los establecimientos educacionales de nuestro país, se asocia en gran medida a una noción de discapacidad o impedimento, y a prácticas tales como ajustes específicos a los instrumentos de evaluación o a la forma de puntuarlos” (Föster y Núñez, 2017, 2018).

Es una problemática constante en los establecimientos la falta de orientaciones claras de cómo los docentes deben abordar las diferentes necesidades que presentan los estudiantes, además de la falta de tiempo y número de estudiantes por curso con los que se enfrentan a diario los docentes hacen muy complejo el poder diseñar evaluaciones más personalizadas.

➤ Impactos de la evaluación

El individuo es evaluado se le será asignado un valor o una calificación como bueno o malo, positivo o negativo, aprobado o reprobado. Quien ha sido evaluado sufrirá el impacto de la valoración obtenida.

Si bien la evaluación es un pilar fundamental de la educación, considerado “una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones”(García Ramos, 1989) que permite identificar fortalezas adquiridas por los estudiantes o falencias que posibiliten el análisis en relación a la metodología utilizada por el docente o realizar una retroalimentación que permita que los estudiantes que no alcanzaron el nivel puedan hacerlo al repasar los contenidos e identificar en qué y por qué se equivocaron.

Por medio del juicio de valor y/o calificación se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno,

como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso, entendiéndose que, “se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación” (Carballo, 1990).

La evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje sino la hora de la evaluación. Todo se enfoca al proceso de evaluación: lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse el mismo. Muchos alumnos expresan su convicción de que no hay nada que estudiar cuando no existe un control/examen inmediato (Santos 1975).

Para que una evaluación tenga impactos positivos en el estudiante, se debe considerar que “La retroalimentación es imprescindible para incrementar el aprendizaje significativo y observar efectos positivos en el desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes” (Pecyna, 2013).

3.5 Antecedentes de la Evaluación

La época pretyleriana comprende entre los años 2000 a.C. hasta el año 1930, también conocida como la “primera generación” o la “generación de la medida” debido al énfasis en los tests, en donde la que la persona evaluada era simplemente proveedora de instrumentos de medición (Monzón, 2015, p. 12). Marca un periodo en el que la evaluación y la medida tenían escasa relación con los programas escolares. Los tests informaban algo sobre el alumnado, pero nada de los programas de formación (Alcaraz, 2015).

Según Lemus, citado en Alcaraz (2015), los países precursores de la evaluación de estudiantes son Estados Unidos y Gran Bretaña, los cuales, alrededor del año 1845, aplicaron tests de rendimiento a estudiantes con el objetivo de apoyarlos en su educación (p.12).

En el siglo XIX el concepto utilizado era el de medición en lugar de evaluación. Para Escudero (2003) medición y evaluación resultaban términos intercambiables. Sin embargo, en la práctica sólo se hablaba de medición. Además, a partir de la Primera Guerra Mundial, surge un especial interés por la aplicación de test de inteligencias y personalidad, puestos al servicio de fines escolares, con la intención de acreditar y seleccionar al alumnado en base a sus conocimientos (Alcaraz, 2015, p.12).

El punto más alto de la medición se sitúa en la década entre 1920 y 1930, donde los tests estandarizados ocupan un espacio privilegiado en el ámbito de la educación. Con la intención de medir destrezas escolares, basados en procedimientos de medida de la inteligencia para utilizar con grandes colectivos de estudiantes (Alcaraz, 2015).

Reyes (2001), sitúa también hacia 1916 la aplicación de los test de rendimiento y test de inteligencia. Recoge y sintetiza que, en esta generación definida por Guba y Lincoln (1989), el papel del-la evaluador-a se caracterizaba por aplicar los instrumentos de forma técnica. Según Vélez (2007):

Las evaluaciones realizadas antes de los años 30 estaban centradas en valorar el resultado de los programas educativos en los alumnos a través de la aplicación de test, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales. (p. 147).

En consecuencia, este período se caracteriza por la aplicación de pruebas estandarizadas a estudiantes con la intención de seleccionarlos de acuerdo a sus conocimientos, pero no con la intención de recabar antecedentes que den cuenta del

proceso de construcción desarrollado progresivamente (Monzón, 2015, p. 22).

➤ Periodo Tyleriano

Según lo mencionado por Alcaraz (2015), el periodo tyleriano, comprendió desde 1930 hasta 1945. Recibe este nombre porque Ralph Tyler es conocido como el padre de la evaluación educativa, ya que fue el primero en acuñar el término.

Con la aparición de Ralph Tyler, la evaluación pasó a un primer plano y la medición a un segundo, aunque siempre ligados entre sí. Es así como nace el término evaluación educativa que se remonta a los años 30. Es Tyler, por tanto, quien supera la mera evaluación psicológica (característica del periodo anterior) y sistematiza la evaluación en el ámbito educativo. Dicha propuesta basada en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos, se extiende ampliamente por EE. UU (Durar, citado en Alcaraz, 2015, p. 14).

De esta forma, comienza a abandonarse la evaluación basada en la norma, y surge lo que se conoce como evaluación criterial. La primera nos informa del rendimiento del individuo en comparación con un grupo, mientras que la segunda, indica rendimiento de un individuo en relación con un estándar (Stenhouse, citado en Alcaraz, 2015, p. 14).

Por otra parte, en esa época el Psicólogo norteamericano Benjamil Bloom desarrolla la taxonomía por objetivos en 1956, lo que refuerza la el proceso evaluativo en el campo educativo con un nuevo enfoque, en donde plantea la existencia de tres grandes dominios: el cognoscitivo, psicomotor y afectivo (Monzón, 2015, p. 17).

➤ Periodo posttyleriano (1930 – Actualidad)

Este periodo surge a partir del año 1957 y se caracteriza por un mayor énfasis en la rendición de cuenta, que se reflejó con la aparición de un nuevo movimiento llamado *accountability* (Alcaraz, 2015, p. 15). Según Escudero (2003) este periodo se caracteriza por una preocupación creciente en evaluar los proyectos educativos subvencionados por el Estado y que debían ser evaluados con el motivo de justificar las subvenciones.

Este es un periodo de reflexión de ensayos teóricos que enriquecen el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación y se comienza a entender la evaluación en el aula como una estrategia para el asesoramiento en donde el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, sino que además la valora y la juzga en relación a distintos criterios establecidos. En este periodo se comienzan a fortalecer y promover para la evaluación de aprendizaje el uso de entrevistas observaciones sistemática y el surgimiento de los conceptos de evaluación formativa y evaluación sumativa, los que surgen el año 1963 con Scriven (Alcaraz, 2015, p. 16).

Ya en la década de los años 70 y 80 se profesionaliza el proceso evaluativo, debido a la pluralidad conceptual y metodológica, ya que surgen una serie de propuestas alternativas en lo que respecta a la evaluación de programas que pretenden alejarse del modelo positivista e incorporando principios del modelo naturalista. Este cambio de paradigma va a cambiar la forma en que se entiende el proceso de aprendizaje, dando origen al constructivismo, cuyos exponentes son Vygotsky y Piaget (Monzón, 2015, p. 21).

El constructivismo plantea la evaluación de los procesos que se desarrollan por parte de los estudiantes relacionados con los propósitos alcances y significados del aprendizaje, lo que es más complejo que aplicar una prueba pedagógica, ya que el proceso de evaluación debe ser permanente constante en donde la observación continua del docente cobra una importancia fundamental (Monzón, 2016, p. 22).

A partir del constructivismo se incorporan nuevos principios que acaban repercutiendo en las formas de entender la evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar, en donde se deja de hablar de medición y se avanza en la medición educativa. Desde entonces la evaluación educativa se encuentra presente en cualquier debate sobre educación (Alcaraz 2015, p. 23)

➤ Componentes de la evaluación

La evaluación es una gran herramienta que proporciona conocer el nivel de logro según los objetivos alcanzados, permitiendo a los diferentes docentes y a los/as estudiantes ir visualizando sus trayectorias de aprendizaje, de esta manera poder tomar una decisión con respeto a sus aprendizajes y procesos pedagógicos.

Por otra parte, se debe considerar la diversidad que existe en el aula de centro educativo, donde un buen uso permite hacerse cargo de las distintas características y necesidades que van surgiendo en aquel proceso.

Cabe mencionar que la finalidad central de una evaluación “es ayudar al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no, así como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos adicionales.” (Ravela, 2009, p. 51).

Es posible decir que cuando se menciona evaluar un aprendizaje se refiere a conocer el nivel de aprendizaje o conocimiento que tiene el estudiante, respecto a las variables educativas presentes. Para ello, Schunk explica los diferentes métodos de evaluación de aprendizaje que se pueden realizar, a través de la siguiente tabla:

Categoría	Definición
Observación directa	Ejemplos de conducta que revelan aprendizaje
Respuesta escrita	Desempeño por escrito en pruebas, cuestionarios, tareas y ensayos
Preguntas Orales	

Calificaciones de terceros	Preguntas, comentarios y respuestas verbales durante la enseñanza
Auto reportes	Juicios de los observadores sobre atributos que indican el aprendizaje de los sujetos
- cuestionarios	Juicios de la gente sobre ella misma
- entrevista	Reactivo o preguntas para contestar por escrito
- recapitulación dirigida	Preguntas para contestar oralmente
- reflexiones en voz alta	Recuerdo de los pensamientos que acompañabas la ejecución de la tarea
- dialogo	Verbalización de pensamiento, actividades y sentimientos mientras se desempeñaba un cometido
	Conversaciones entre dos o más personas

Tabla 1.1 métodos de evaluación de aprendizaje, 2012, p. 15.

En consecuencia, a continuación, se explicarán los criterios que debe tener una evaluación, en relación al tipo de aprendizaje que se requiere trabajar. Posteriormente, se presentarán las diferentes clasificaciones de la evaluación, según su finalidad, temporalidad, agentes y extensión. De esta manera quedará reflejado la importancia del manejo de varios términos y semejanzas que se van presentando, pues se busca que cada pedagogo elija la mejor herramienta para evaluar a los diferentes estudiantes.

A) Criterios

Criterios referidos a evaluación son las normas, ideas o principios de alguna valoración en relación a los que se emite un juicio valorativo sobre el objeto de evaluación, para ello, se clasifican de la siguiente manera:

B) Tipos de aprendizaje

En relación a la definición de qué es el aprendizaje, no existe una sola postura en su origen o de qué se trata, por tanto, se presentan variadas definiciones según autores. Según Gagné, señala que “el aprendizaje consiste en un cambio de la disposición o capacidad humanas, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo.” (1971, p.5).

Asimismo, Ellis, en unos años más la define como “un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia.” (2005, p. 28). Por tanto, el aprendizaje es un cambio en el comportamiento de cada individuo, que es perdurable en el tiempo, esto se debe a la práctica que se realiza durante el tiempo. (Rojas, 2001).

Por consiguiente, cuando se adquiere un aprendizaje se busca un cambio, es decir, se busca impactar en los conocimientos previos que se obtienen, logrando llegar a un aprendizaje significativo, donde se señala como un proceso donde la persona (alumno/a) obtiene una nueva información y se relaciona de manera no arbitraria con su estructura cognitiva. Para Ausubel, “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e información es representadas en cualquier campo de conocimiento” (1963, p. 58).

Por lo tanto, el aprendizaje se genera cuando se produce un cambio de conducta en la persona, donde se obtiene un conocimiento nuevo o mejorar lo que está en su cerebro.

No obstante, se conoce que el aprendizaje es inferido, es decir, que no lo observamos de manera directa sino a través de sus productos y resultados.

Los profesionales que trabajan con estudiantes podrían creer que éstos han aprendido, pero la única forma en que podrían saberlo es evaluando y de esta

manera obtener resultados del aprendizaje. Por consecuencia, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes se debe realizar según los diferentes tipos de aprendizajes que se pueden obtener en el aula, los que se señalan a continuación:

C) Conceptual

El aprendizaje de contenido de tipo conceptual está definido como la que “implica objetivos dirigidos al conocimiento, memorización de datos y hechos, relación de elementos y sus partes, discriminar, listar, comparar, etc.” Morales, García, Campos, Astroza, 2012, p. 5).

Por tanto, se busca que el estudiante aprenda a través de la memorización los diferentes conceptos o datos.

Por ende, para lograr aquellos objetivos, se recomiendan actividades de organización de la información, tales como esquemas, organigramas y/o mapas conceptuales.

D) Procedimental

El aprendizaje de procedimientos y procesos, “está relacionado al saber hacer, por tanto, es un paso posterior a la adquisición de datos y conceptos. (Morales, et al 2012, p. 7). Es decir, está relacionado que la persona logre realizar una secuencia de acciones, para lo cual es necesario la adquisición de ciertas habilidades y destrezas. En este tipo de aprendizaje, las actividades o recursos que se recomiendan, son las imágenes, textos, juegos, videos, entre otros.

E) Actitudinal

El aprendizaje actitudinal es comprendido como una actitud y valor que están en todo proceso de aprendizaje y suelen ser trabajadas de forma transversal. Por lo

tanto, una vez que se ha adquirido el aprendizaje de conceptos y procesos, ya se logra una adecuada aplicación de destrezas y habilidades, logrando de esta manera comprobar si los conocimientos adquiridos, ya sea en un nivel conceptual, procedimental y actitudinal, han sido suficientes para alcanzar la competencia (Morales et al 2012).

Es importante que los tres tipos de aprendizaje, sean adquiridos y manejado por docentes y estudiantes, pues se complementan uno con el otro, facilitando la adquisición del conocimiento.

➤ Clasificación de la evaluación

a) Evaluación Diagnostica:

Su finalidad es que el docente comience un proceso educativo con el conocimiento real de las características de sus alumnos y alumnas, ya sea en lo personal como en lo académico. Este conocimiento obtenido es fundamental, pues permitirá al profesor diseñar sus estrategias didácticas y práctica docente.

Para Arredondo y Cabrerizo “la evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor necesita conocer la realidad educativa de su alumnado al iniciar una nueva actividad escolar.” (2010, p. 36)

De modo que al aplicar una evaluación diagnostica al comenzar el curso o módulo, se obtiene una valiosa información en relación a los conocimientos empíricos que tiene aquel individuo o grupo de trabajo.

b) Evaluación formativa:

Este tipo de evaluación se utiliza para la valoración de procesos, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo será valiosa para generar cambios y/o mejoras en la entrega de conocimiento. (Cassanova, 1998). Al mismo tiempo, este tipo de evaluación es importante para ir monitoreando si las estrategias pedagógicas están permitiendo a los estudiantes aprender, según lo que se espera que aprendan, y para hacer este monitoreo posible, se requiere percibir que la evaluación se realiza mientras ocurre la enseñanza, de esta manera se obtendrá evidencia para ordenar algunas de las prácticas y apoyar el progreso de los aprendizajes. (Ministerio de Educación, 2017).

c) Sumativa:

La funcionalidad de este tipo de evaluación sirve para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, ya sean positivos o negativos y de ahí tomar alguna decisión correcta. (Cassanova, 1998). Este tipo de evaluación se aplica al final de un periodo de tiempo determinado, como medio de verificación en relación a los logros alcanzados por los estudiantes en aquel periodo.

Este tipo de evaluación sirve para tomar alguna decisión pedagógica en torno los aprendizajes logrando o no logrados, buscando formas de diseñar nuevas estrategias.

➤ Según su temporalidad

a) Inicial:

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, es decir al inicio de la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se logra

identificar la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen (Cassanova, 1998). Sin embargo, cuando no se realiza una evaluación inicial es difícil conocer y manejar los conocimientos previos que presentan los estudiantes, por ello es muy significativo realizar este tipo de evaluación.

Este tipo de evaluación consiste en la recogida de información o datos, ya sean cualitativos o cuantitativos, tanto a nivel personal o grupal, con la finalidad de dar comienzo al proceso de enseñanza, permitiendo diseñar algunas estrategias y/o actividades para trabajar.

b) Procesual:

Consiste en la valoración continua del aprendizaje del estudiante, a través de la toma de datos sistemáticos, el poder analizar y tomar decisiones oportunas. El plazo de tiempo en el que se realizará estará referido por los objetivos que sean señalados para esta evaluación (Cassanova, 1998).

Este tipo de evaluación se asemeja bastante a la función formativa, pues como consisten en la valoración continua, mediante una “recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso educativo de un alumno, etc., a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos.” (Arredondo y Cabrerizo, 2010, p. 35).

Este tipo de evaluación es de gran importancia dentro de la concepción educativa de la evaluación, ya que facilita la toma de decisiones para una mejora sobre la marcha en beneficio de los principales protagonistas: alumnos y profesores.

c) Reflexión:

Este tipo de evaluación consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo o ciclo, en torno a los aprendizajes enseñados. Además, este tipo de evaluación se asemeja bastante a la función sumativa, pues se aplica al finalizar un periodo de tiempo.

De este modo, la evaluación final es “la que determina la consecución de lo planteado para ser conseguido al término de un proceso o de un periodo concreto, y los resultados que aporta pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo escolar.” (Arredondo y Cabrerizo, 2010, p. 36).

➤ Según sus agentes

a) Autoevaluación:

Este tipo de evaluación el sujeto evalúa su propio trabajo, donde generalmente es dirigida por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo (Arredondo y Cabrerizo, 2010).

Asimismo, “contribuye a la mejora educativa, ya que promueve que el establecimiento analice sus procesos de gestión e identifique sus fortalezas y debilidades, para poder potenciar las primeras y hacerse cargo de sus problemas.” (Ministerio de educación, 2014, p. 28).

b) Heteroevaluación:

Consiste en que la evaluación la realiza una persona sobre otra, es decir, su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. (Cassanova, 1998). Éste se lleva a cabo

dentro del propio centro que evalúa a los estudiantes, en otras palabras, es un tipo de evaluación que realiza el docente con sus estudiantes.

c) Coevaluación:

Consiste en una evaluación conjunta o mutua de un trabajo o actividades realizado entre varios sujetos. En consecuencia, se valora conjuntamente el trabajo realizado, a través de algún instrumento. (Arredondo y Cabrerizo, 2010).

➤ Según su extensión:

a) Evaluación global:

Este tipo de evaluación lo que pretenden es abarcar todos los componentes o dimensiones del estudiante, del centro educativo, del programa, etc. “Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto.” (Arredondo y Cabrerizo, 2010, p. 39).

b) Evaluación Parcial:

“Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia, etc., por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca.” (Arredondo y Cabrerizo, 2010, p. 39).

c) Evaluación interna:

La evaluación interna se realiza desde el interior del grupo o de los mismos estudiantes. “Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.” (Arredondo y Cabrerizo, 2010, p. 39).

En definitiva, todo lo expuesto y explicado hasta aquí puede permitir deducir que la aplicación de las diferentes evaluaciones en el aula, pueden mezclarse, teniendo en cuenta la complejidad y variedad que existe para poder tener evidencia de la adquisición de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, al momento de evaluar el criterio del profesorado debe ser fundamental, pues como lo expresan Arredondo y Cabrerizo: “enseñar puede ser fácil, lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a una persona o un proceso educativo es una tarea seria y compleja” (2010, p. 43).

3. Marco Contextual

El establecimiento Darío Salas Díaz, fundada en el año 1978, atiende a estudiantes desde Pre Kinder hasta Octavo básico (desde los cuatro años hasta los catorce años), se encuentra ubicado en el km 4 del Valle de Azapa de la ciudad de Arica y posee una matrícula de 440 estudiantes.

En la actualidad cuenta con una planta docente integrada por un director, un Inspector General, un Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, una Orientadora, una profesora de Grupo Diferencial, 4 educadoras de párvulos, 8 profesores jefes, 5 profesores de asignatura, 4 asistentes de párvulos y 3 asistentes de la educación.

El Plan de Mejoramiento Educativo ha permitido contratar 1 asistente social, 1 psicóloga, un Encargado de Convivencia Escolar, 5 profesores de apoyo pedagógico para alumnos rezagados y de alto rendimiento, 4 monitoras de aula, una secretaria, un Encargado de Enlaces, un educador tradicional de Lengua Aymara, un profesor de música y un encargado de NAPSIS.

El Proyecto de Integración Escolar, contrató un psicólogo, 2 profesoras psicopedagogas, una fonoaudióloga y un profesor de trastorno motor y horas de profesores titulares para trabajo administrativo de este proyecto.

En cuanto a infraestructura, se cuenta con 4 salas para atender a alumnos del nivel pre básica, de las cuales 2 de ellas son de material de madera, 8 salas de clases, un Taller de Enlaces, una sala de Orientación, una sala de Grupo Diferencial, una sala de Proyecto de Integración Escolar, una sala para psicólogo, un comedor escolar, una sala para atender a los alumnos de Subvención Escolar Preferencial; esta sala fue donada por la institución Desafío Levantemos Chile en Septiembre del año 2013; un patio cancha deportivo y un patio de recreo. Las salas de Quinto a Octavo Año Básico se han transformado en 4 salas temáticas de

aprendizaje para las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

4. Diseños y aplicación de instrumentos

La investigación educativa se inscribe en el contexto de una orientación post-positivista donde el conocimiento es el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el investigador y el objeto o sujeto investigado (Bisquerra, 2004).

Esto quiere decir, que la investigación educativa se puede aplicar a múltiples situaciones y temáticas: orientación educativa, atención a la diversidad, procesos de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje de la lectura, educación. La experiencia a través de una indagación educativa, construyen los sujetos, son promovidas como la base epistemológica para todo conocimiento objetivo, tanto en sus expresiones individuales como colectivas, logrando así conocer a través de la experiencia, y conocimientos aspectos relevantes de la educadora diferencia y la docente de aula en relación a los estudiantes con necesidades educativas y como esta influye en área de la lectura (Osorio, 2014).

Por ende, la modalidad metodológica facilita un conjunto de procedimientos o técnicas para recoger datos descriptivos sobre las palabras habladas y escritas y sobre las conductas de las personas sometidas a la investigación, lo cual, la recurrencia a lo descriptivo proporciona datos importantes sobre el mundo de los sujetos, sus actos y comportamientos cotidianos, por ello posee una base preponderantemente individual y subjetiva, sustentada en una profunda base interpretativa e ideográfica lo que favorece el desarrollo de una investigación de propuesta (Bisquerra, 2004).

Tipo de diseño de la investigación

El enfoque cualitativo de esta investigación y el modelo que se utilizará para llevarla a cabo, es el estudio de caso. Un estudio en el que se emplean varios casos

sincrónicos para estudiar y describir una realidad, con el objetivo de dar respuestas a todas las preguntas de la investigación que se empleen, el cual, accede medir y reconocer las conductas de las personas implicadas en el fenómeno estudiado, sólo se centran en información verbal analizando los resultados por medio de diversos mecanismos, de esta manera, se harán entrevistas semiestructuradas mediante video conferencia online utilizando el software Zoom Meetings (Yin, 1989).

El estudio de caso es esencial en las investigaciones aplicadas en el mundo educativo, debido a la toma de decisiones en el aprendizaje y como una modalidad de investigación en el contexto educativo, es preciso, en primer lugar, analizar la conceptualización del término para, posteriormente, continuar con las características del método y contemplar las diferentes fases en las que se desarrolla (Villalba, 2018).

En relación a texto anterior, se señala que el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente, cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Una investigación de estudio de casos trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva, en la cual, hay muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (Jiménez y Comet, 2016, p.2).

Técnicas de recolección de datos

El instrumento a utilizar es una entrevista semiestructurada aplicada online por la herramienta ZOOM, la cual, el propósito de la investigación será “la herramienta de indagación”, y de esta manera, adquirir conocimientos sobre la experiencia, a través de relatos verbales. Según Taylor y Bogdan (2010)

Sigue el modelo de plática entre iguales, de encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, de reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (p.76).

La entrevista semiestructurada, es el instrumento que permitirá a los entrevistadores obtener más información que la estipulada en el papel, otorgándose dentro de un clima amigable y confiable. Este instrumento es importante para nuestra investigación, porque está basada en un juego conversacional, los temas de la conversación son decididos y organizados por el entrevistador, en tanto el entrevistado despliega a lo largo de la conversación elementos cognoscitivos, es decir, experiencias, vivencias, creencias, motivaciones y expectativas sobre el tema que se plantea.

De esta manera el instrumento que se utilizará conseguirá obtener la información necesaria para lograr los objetivos planteados en este estudio de caso de la docente de aula.

Técnica de análisis de datos

El análisis de contenido de la información recogida en esta investigación se llevará a cabo a través de la construcción de diferentes categorías de análisis, a partir de un proceso inductivo sobre los datos producidos por los sujetos participantes (Andréu, 2002).

A esto, se suma un proceso de análisis de contenido, técnica que nos permita aproximarnos a los discursos de los sujetos entrevistados a partir de “textos y teorías, buscando analizar críticamente los relatos, sobre todo puntualizando en la identificación de aquellos comentarios u opiniones recurrente a los diferentes participantes, al igual que concepto negativos o positivos del fenómeno en estudio”

(Andréu, 2002, p.1).

En este sentido, se propone “el análisis de contenido como una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un contexto” (Andréu, 2002, p.3). En este ejercicio, se señalan a lo menos cinco procesos que deben ser realizados en el análisis de contenido, estos son:

- Determinar el objeto o tema de análisis
- Determinar los aspectos de codificación
- Determinar el sistema de categorías
- Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación - categorización
- Inferencias

A la hora de generar el análisis de estos datos, es preciso poner en práctica determinadas técnicas vinculadas con el análisis de la estrategia a través de la interrogación para facilitar la lectura. Proceso siempre complejo y cargado de subjetividades, por ello, González y Cano (2010) refieren a:

Esta etapa como el proceso más complejo y subjetivo de la investigación cualitativa, y la definen como el proceso a través del cual vamos más allá de los datos para acceder a la esencia del fenómeno en estudio (p. 66).

A esto, se suma un proceso de análisis de contenido técnica que nos permita aproximarnos a los discursos de los sujetos entrevistados a partir de textos y grabaciones, buscando analizar críticamente los relatos, sobre todo puntualizando en la identificación de aquellos comentarios u opiniones recurrente a los diferentes participantes, al igual que concepto negativos o positivos del fenómeno en estudio.

Plan de colaboración en proyecto

La colaboración se encuentra a la base de la propuesta para fortalecer el aprendizaje en el área de lenguaje en el ámbito de la comprensión de la lectura, de un curso del establecimiento educacional. Para ello, se consideró entrevistas a la profesora, con el fin de identificar las dificultades en la lectura, para así recolectar la información y propuesta de actividades lúdicas, que favorezca de manera positiva dichas habilidades, favoreciendo el desarrollo y progreso de los 16 niños de los cuales 2 presentan necesidades educativas diagnosticados por equipo PIE.

2.-Fases del proyecto pedagógico

➤ **Primera fase:** Diagnóstico



La evaluación diagnóstica se realiza para identificar los niveles de comprensión lectora que poseen los estudiantes, para ello planifica en conjunto con la profesora de Lenguaje y Comunicación, una situación de aprendizaje que permita identificar los niveles de lectura de los estudiantes de 2º año básico del colegio.

➤ **Segunda fase:** Acción y colaboraciones

Esta fase consistente en la planificación de las clases semanales en colaboración con la profesora de la asignatura. Este proceso incluye las evaluaciones de procesos con el propósito central de promover los niveles de lectura de los y las estudiantes a través de la estrategia de interrogación de textos que le permitan fortalecer la lectura, de manera contextualizada y pertinente a las características y necesidades de estudiantes.

➤ **Tercera fase:** Aplicación Prueba de comprensión lectora

En esta fase se aplicará un post test que abordará la comprensión lectora literal,

inferencial y crítico. Para evaluar y verificar si las propuestas de colaboraciones fortalecieron los niveles de lectura de los y las estudiantes de segundo básico del mediante el uso de la estrategia de interrogación de textos.

➤ **Cuarta fase:** Proceso de análisis y reflexión

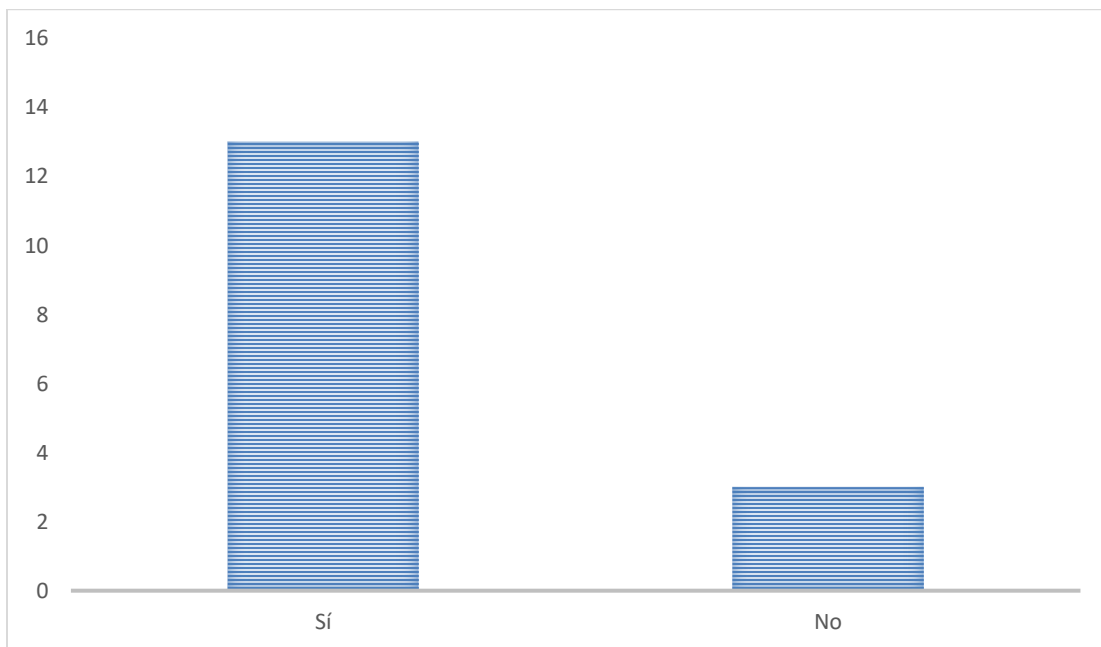
Esta fase conlleva un proceso de análisis y reflexión de los resultados obtenidos en cada una de las colaboraciones realizadas al grupo curso.

Se inicia la interpretación y reflexión de los datos obtenidos por parte de la investigadora.

5. Análisis de Resultados

El análisis de esta indagación, se llevó a cabo mediante dos instancias: la primera, a través de un análisis descriptivo interpretativo de la información emanada, por una evaluación diagnóstica que se ejecutó, para obtener un estimativo, el cual, se accede a obtención de la indagación que se pesquisa, donde, se demostrara los niveles de comprensión lectora que tienen los estudiantes, para ello se implementa una actividad de aprendizaje en conjunto con su profesora de lenguaje y comunicación que permita obtenerlos los datos nombrados.

Figura 1: ¿Te gusta leer?



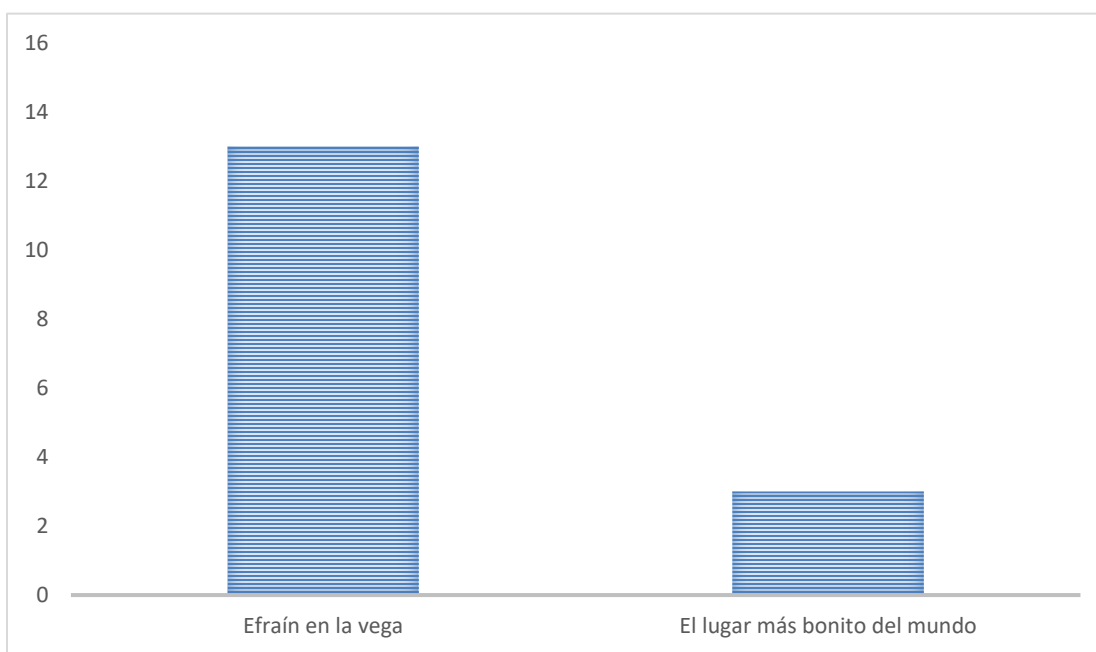
(Fuente: elaboración propia)

La figura 1, tiene relación con la pregunta realizada por el test de interés, donde las estudiantes, expresa “*si les gusta leer*”, se refleja en los resultados obtenidos, que demuestra que 13 estudiantes respondieron “sí”, y solo del 3, respondió “no”, demostrando uno de los alcances con mayor relevancia en el propósito y la

recepción de esta indagación.

Esto se vincula, con el interés para incentivar al estudiante a convertirse en el relator de la historia, asumiendo una postura de escucha activa, en lugar de simplemente leer la historia. Se ha demostrado mediante los estudios, que “la atención”, es una estrategia que involucra un cambio en los roles tradicionales del adulto y el niño al leer el libro, esta metodología de lectura incluye conversaciones, que implican dar lugar a diferentes turnos en el diálogo y que involucran activamente a los niños en ese proceso (Adams, 1998).

Figura: 2 ¿Qué te gustaría leer?



(Fuente: elaboración propia)

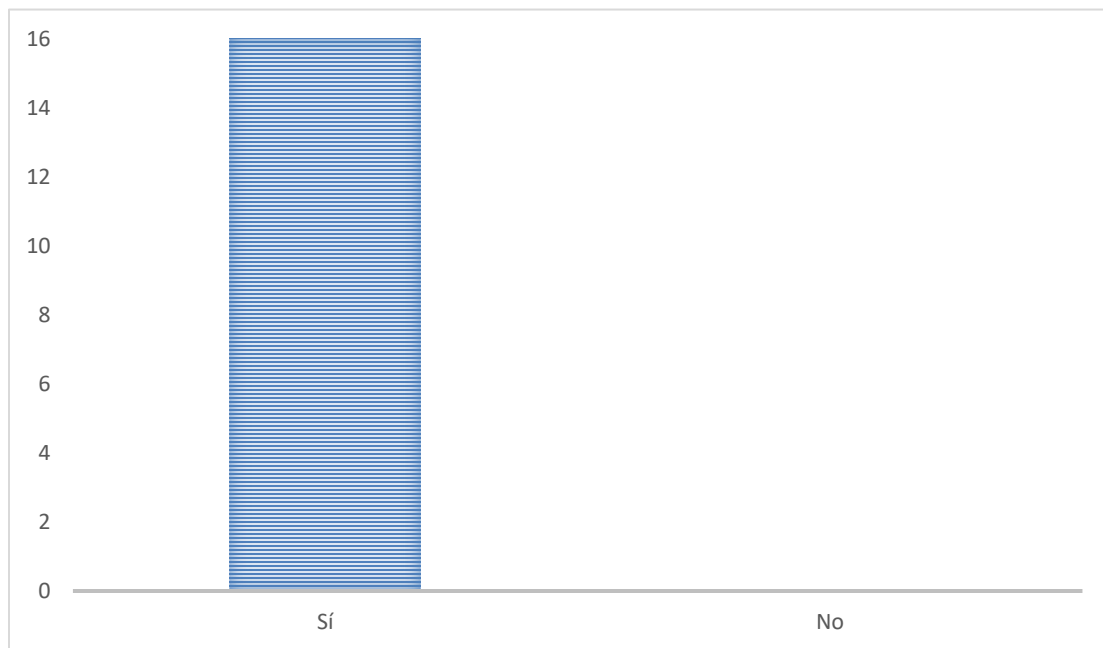
La figura 2, tiene relación con la pregunta realizada por el test de interés, donde el enunciado, da conocer el elegir “*Que les gustaría leer*”, 13 de los estudiantes repondió “Efraín de la vega” siendo esta actualmente su lectura complementaria, acá nos encontramos con un dato importante, ya que la actual lectura fue elegida de

manera democrática y participativa, por parte de los estudiantes, siendo este texto elegido por la mayoría de los estudiantes para leer. Y a su vez retorna a ser elegida ante la pregunta ¿qué te gustaría leer? debido que aún no terminan de leer el libro.

Considerando el gusto de la lectura es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, es por esta razón que el autor Pinza (2006) han distinguido diferentes niveles de forma de comprender, e interviene en el interés de la lectura, ha elaborado diversas estrategias metacognitivas para abordar la comprensión lectora, en los cuales es pertinente destacar los siguientes tipos de comprensión lectora (Pinzas, 2006)

La otra respuesta de los estudiantes fue “El lugar más bonito del mundo” siendo este uno de los textos que también se localizaban dentro de esa elección. Cabe destacar, que ningún niño asoció esta pregunta a sus intereses o gustos personales, de manera libre, lo cual, se centraron en la misma respuesta que se obtuvo cuando se les preguntó acerca de elegir uno de los tres libros que tenían como elección para leer, siendo la ganadora Efraín de la vega.

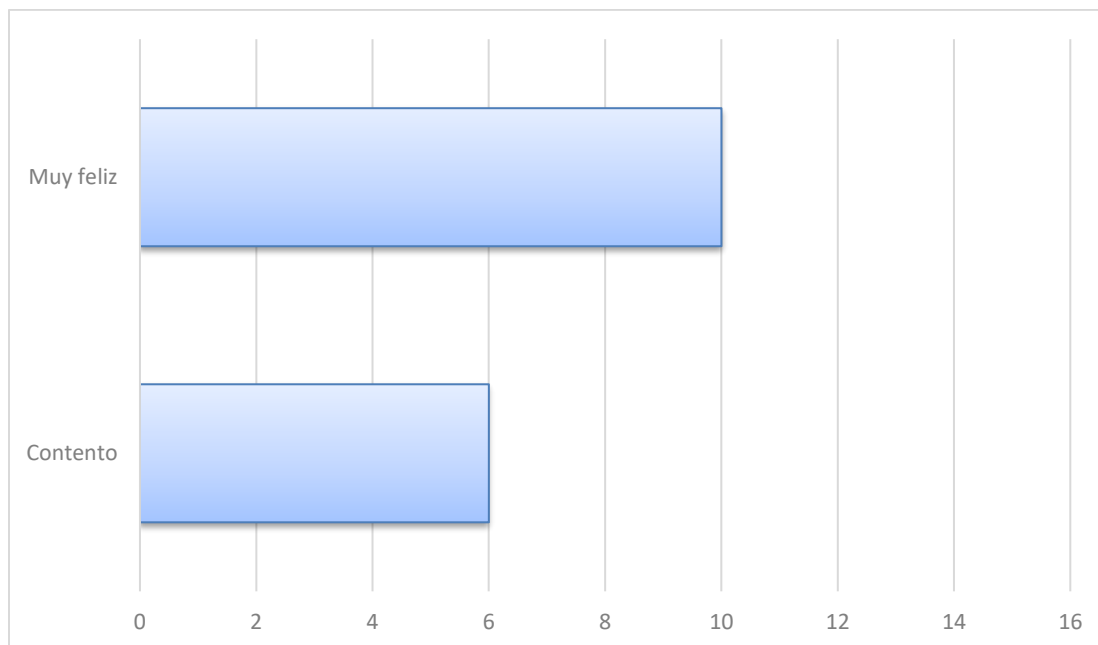
Figura 3: ¿Te gusta que te lean cuentos?



(Fuente: elaboración propia)

La presente figura 3 hace mención, que el 100% de los estudiantes, sí presenta gusto al momento que le generan lecturas, lo que esto demuestra, que el desarrollo de la lectura, es absolutamente favorable para el progreso integral de cada uno de los participantes, y para el desarrollo de esta investigación, debido a que se busca generar una mejor comprensión lectora desde periodo temprano. Se puede reflejar en la disposición que tuvieron los estudiantes ante el desarrollo de la actividad para la aplicación del diagnóstico. Es así que para que el niño logre entender los estados mentales, se requiere que los adultos significativos se los transmitan, una forma eficiente de hacerlo es a través de la lectura de cuentos infantiles, en la interacción con ellos desde temprana edad. La lectura de cuentos infantiles en la infancia temprana favorece el desarrollo social y emocional de los niños. Favorece la imaginación y promueve la regulación emocional y el control conductual (Comellas, 2013).

Figura: 4 ¿Cómo te sientes cuando lees?

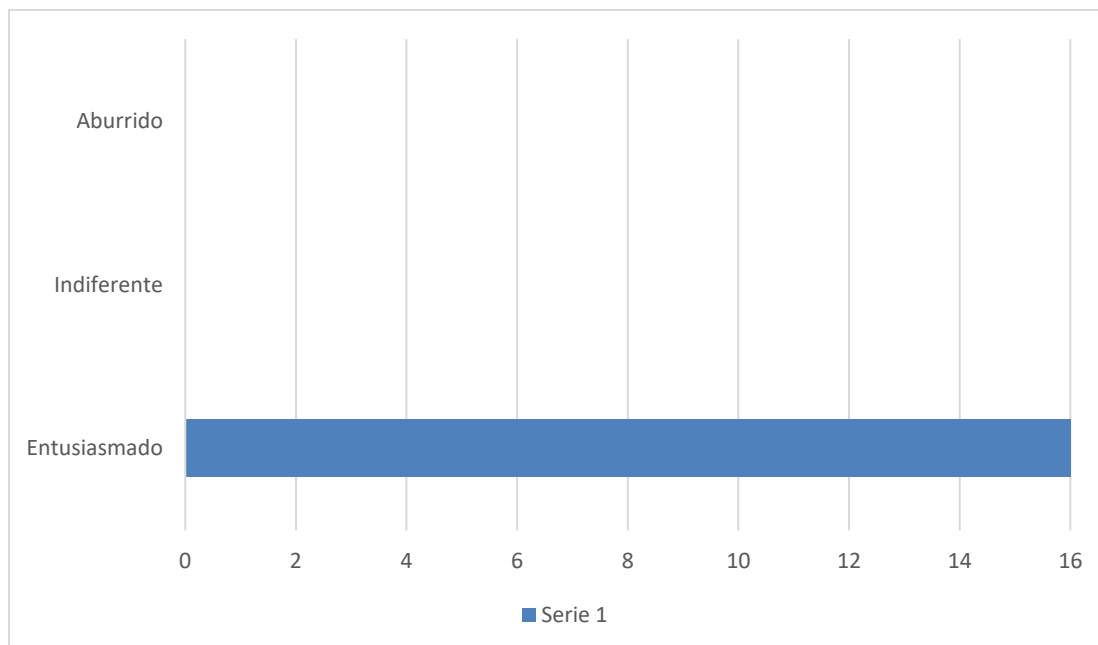


(Fuente: elaboración propia)

La presente figura 4 muestra acerca de sus emociones frente a la lectura 10 de los participantes hace mención que se ponen “Muy feliz” cuando lee, lo que demuestra aspecto de satisfacción, y 6 de los estudiantes, hace mención que se ponen “contento” ante el proceso lector, siendo favorable, ya que, genera autonomía frente a la elección de la lectura como lo muestra en la figura 2. Por un lado, tiene una función como espejo, ayudando a identificar los propios sentimientos, emociones e ideas y, por otro lado, tienen la función de permitir conocer perspectivas diferentes o nuevas realidades (Sims Bishop, 1997).

Al utilizar el relato de ficción como una meta representación del mundo real el texto posibilita nombrar y reconocer emociones de otros pero que son atribuibles a nuestra propia experiencia esto se vincula, con el proceso propiamente tal como se aprecia en la figura 1. Quedando en evidencia que, si les gusta leer, que les gusta que les lean y que al hacerlo lo hacen contentos y felices, evidencia que quedó al descubierto cuando se realizó la primera colaboración.

Figura: 5 ¿Cómo te sientes cuando te leen un cuento?

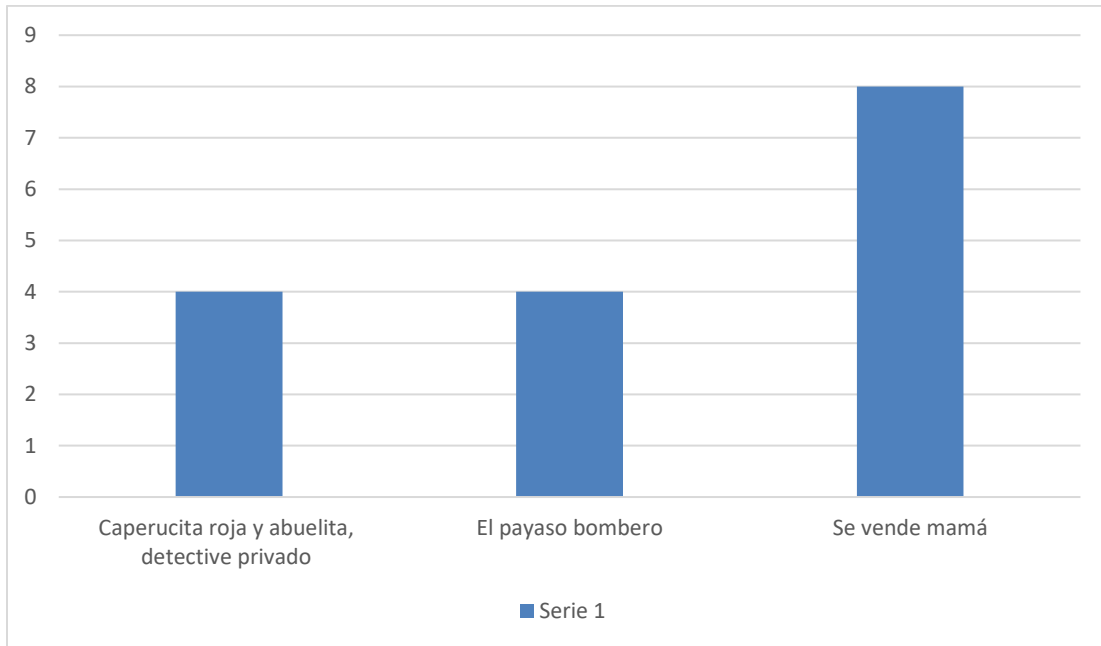


(Fuente: elaboración propia)

La presente figura 5, demuestra sobre el resultado de las emociones, donde, se puede encontrar dos datos favorables e importantes, al enfrentarse a la lectura de manera autónoma, como lo muestra el gráfico 4. Esto quiere decir, que el proceso de lectura se facilita que los niños puedan leer mejor el mundo y las formas de participar en él.

Los estudiantes se encuentran contentos y felices y además cuando se enfrentan a la escucha de la lectura se encuentran todos entusiasmados, se debe tener en cuenta y reflexionar sobre la motivación que se emplea antes de la lectura, que puede ser una variable a considerar. En síntesis, la alfabetización emocional aporta al desarrollo de la empatía, competencias emocionales, y también favorecen las conductas prosociales en los niños (Riquelme, 2011)

Figura: 6 ¿Cuál es el libro que más te ha gustado leer?

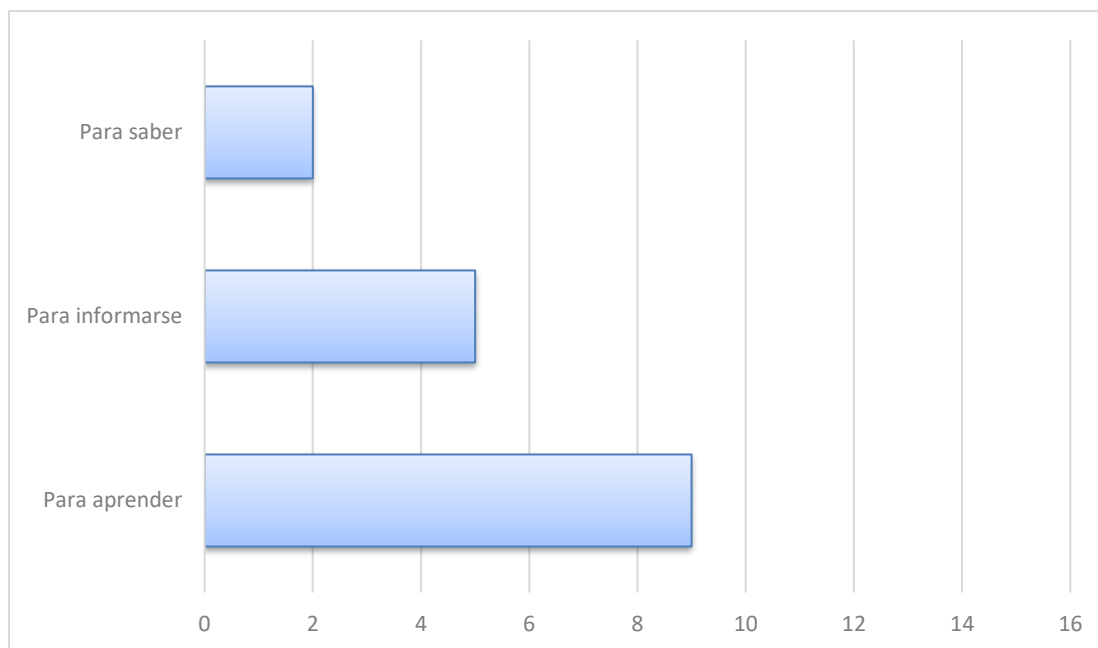


(Fuente: elaboración propia)

La presente figura 6, hace mención que los estudiantes eligieron el libro que más les ha gustado leer, en relación a los textos que habían leído durante el periodo del segundo semestre del año escolar anterior, siendo solamente libros que han sido impuestos por el establecimiento a través de la actividad complementaria, manifestando que los estudiantes a la hora de elegir un texto, hace mención del texto visto en clase, y no realizado por lecturas autónomas.

De esta forma, se manifiesta que el incentivar al niño a convertirse en el relator de la historia, asumiendo una postura de escucha activa, en lugar de simplemente leer la historia, donde esto, se agrega información, hace preguntas y estimula al niño a dar explicaciones y descripciones más sofisticadas. Como docente, se le debe entregar las herramientas optimas a los niños, para generar oportunidades para convertirse en participantes activos en la lectura mediante el uso de técnicas de diálogo, participación y discusión, los niños muestran un mayor aumento del lenguaje que cuando los adultos simplemente leen el libro al niño (Whitehurst, 1988).

Figura: 7 ¿Para qué sirve leer?

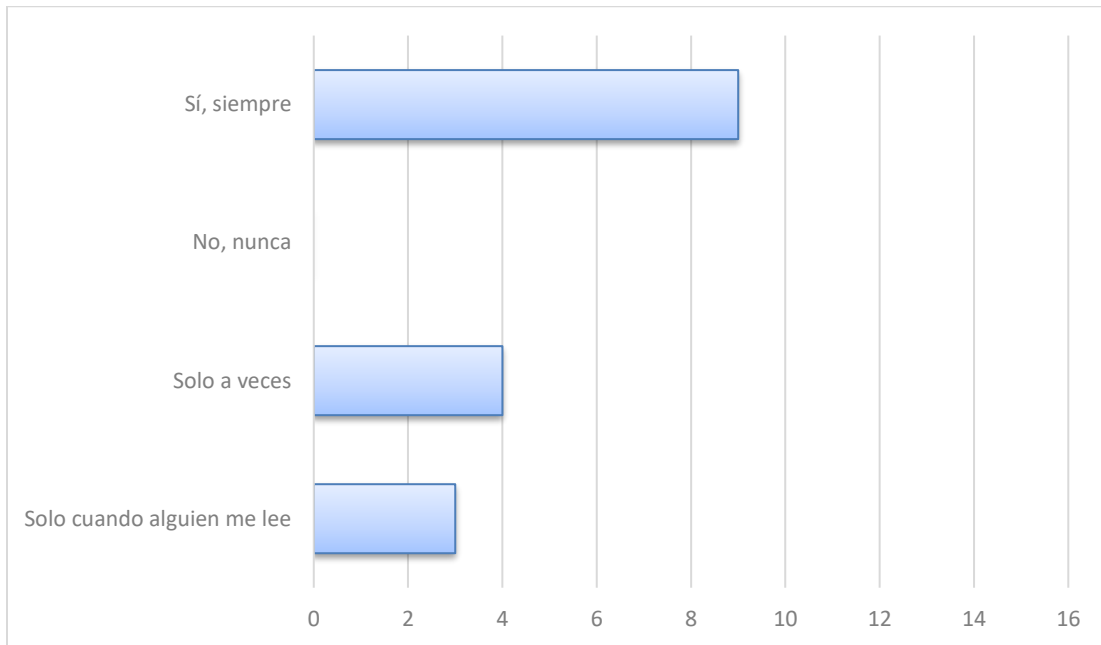


(Fuente: elaboración propia)

La presente figura 7, hace referencia a la pregunta número 7, en la cual, se les preguntó acerca ¿para qué sirve leer? 2 de los estudiantes mencionaron que sirve, “para saber”, pero no hace mención hacia saber qué. El desarrollo afectivo es el proceso por el cual se va formando un mundo emocional y sentimental. Todo este bagaje emocional acompañará en todo momento el resto de desarrollos y cada acción o comportamiento del niño en su día a día, de ahí la relevancia de facilitarlo y potenciarlo en las mejores condiciones (Soler, 2016).

Del mismo modo 5 participantes, hace referencias que, para informarse, y 9 estudiantes manifestaron, el uso de la lectura como un medio para aprender, un enriquecimiento propiamente tal, dejando de lado el espacio para la entretención y disfrute de esta.

Figura: 8 ¿Cuándo lees te imaginas los personajes, sus voces, su forma de ser, el ambiente, etc?



(Fuente: elaboración propia)

La presente figura 8, hace referencia acerca de los procesos cognitivos de la lectura algunos estudiantes manifestaron que solo a veces y cuando alguien les lee se logran imaginar acerca de los personajes, sus voces, su forma de ser, el ambiente, etc. Otro evento importante en esta etapa, consiste en el desarrollo de la teoría de la mente y la imaginación, siendo esta una habilidad mentalista, que aporta la posibilidad de reconocer los estados emocionales en otros y en sí mismo, como distinto del de los demás, y, que permite a su vez, comprender y predecir la conducta de los otros (Zegarra-Valdivia, 2017).

Solo 9 estudiantes hacen mención que sí, siempre se imaginan, otros 3 hace referencia que cuando alguien les lee, y otros 4 estudiantes solo a veces, siendo un dato importante de considerar para las futuras planificaciones de las colaboraciones

a realizar, ya que nos permite identificar que solo un porcentaje de estudiantes si logran imaginar y comprender lo que leen.

6. Propuesta Remediales

El estudio de esta investigación apunta una propuesta didáctica para promover la lectura a través de estrategias de comprensión lectora a través de buenas prácticas educativas, en el nivel de educación básico para fomentar el desarrollo de la lectura enseñanza en el proceso de comprensión lectora, como pilar para la educación integral en el aprendizaje significativo en los estudiantes (Valero, 2012).

Es fundamental, resaltar las estrategias didácticas en prácticas educativas para la enseñanza de la lectura a través de técnica de interrogación, las cuales, proporcionan la comprensión del texto y que actúan como instrucciones organizadoras de la propia lectura, las cuales “tendrían que ser consideradas como objeto de enseñanza y aprendizaje en los diferentes contextos lingüísticos, sean propios del área de lenguaje o de cualquier otra área del lenguaje” (Capallera, 2001, p. 36).

Según lo expuesto, la metodología de interrogación de texto, en los textos literarios, es necesario poner en práctica la frecuencia en el progreso de las actividades del aula lo consideren y, primordialmente, en el ámbito de la comprensión, como forma de mejorar el aprendizaje lector de los estudiantes, no obstante, todo esto es fundamental en ejecución de estrategia del docente, sobre la importancia de sentar las bases para el manejo consecutivo de esta importante herramienta de aprendizaje para fomentar la lectura.

Para los docentes en general el objetivo más trascendental en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora, es la relación a la educación sistematizada, la cual, se debería vincular el carácter utilitario de la lectura. Además,

que descubra por sí mismo, que leer sirve para algo, que aporta una información que posteriormente se puede transformar en conocimiento y que facilita el acceso a una cultura.

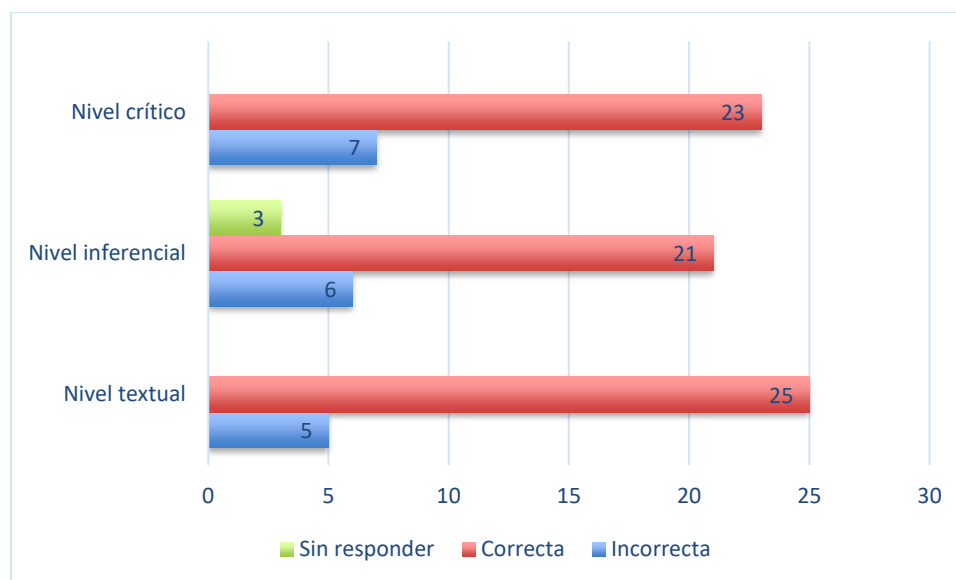
La lectura desempeña un papel importante en la vida académica, porque es una actividad que no sólo es formativa, sino que es al mismo tiempo materia de enseñanza e instrumento para la comprensión del contenido de otras áreas del currículum. Además, la lectura permite leer para ocupar el tiempo libre de modo placentero, se realiza a discreción del lector, para su disfrute exclusivo y según la elección personal. Para Goodman (1996)

Las escuelas deberían comprender que las actividades de tiempo libre constituyen una realidad sociocultural, donde, los niños que aprenden a disfrutar la lectura, llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer, pero no a disfrutar de la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre” (p. 46).

El proceso lector, conlleva a múltiples búsquedas con el fin de encontrar las soluciones a las necesidades de una sociedad que avanza vertiginosamente, tanto a nivel económico, social, cultural y educativo. Existen consideraciones las cuales al planificar proyectos de lectura no se consideran y no se validan como importantes, quién ejerce de forma permanente y se relaciona con estas herramientas educativas para la lectura son quienes podrían participar en la ejecución de estrategias complementarias para la aplicación de programas o proyectos.

Resultados Remediales

Figura 9: comprensión lectora



(Fuente: elaboración propia)

La figura 9, hace referencias a los resultados del diagnóstico, donde se puede evidenciar que el 39% de los estudiantes al enfrentarse a las preguntas de nivel crítico, no logro comprender la actitud que poseía el autor de la carta, confundiéndose con una expresión utilizada por el autor dentro de ella. Siendo esta pregunta de carácter valorativo la que más llamó la atención.

En relación a el nivel inferencial, se puede interpretar que el 33% de estudiantes, logra inferir e ir más allá de lo que nos dice el texto, pero a su vez también existen algunos estudiantes que no reconocieron ante la pregunta ¿a quién se refiere la palabra “es” en el texto, cuando dice: “por suerte es tranquilo y se

entretiene con mis juguetes”. Siendo tal vez un poco difícil de entender debido a la formulación de la pregunta, porque no se encontraba marcada la pista textual dentro del texto para su fácil reconocimiento o bien por el bajo nivel de desarrollo inferencial que tienen los y las estudiantes

Se puede interpretar que las respuestas de carácter textual como, por ejemplo: ¿dónde se encuentra la persona que escribió la carta?, ¿a quién va dirigida la carta?, ¿quién firma la carta?, hace referencial que el 28 % de los estudiantes puede compren el texto de manera explícita, lo que demuestra que, dentro del el aprendizaje de los estudiantes, si existe un grado de comprensión en la lectura, dando el reflejo de las estrategias de la docentes para abordar esta área.

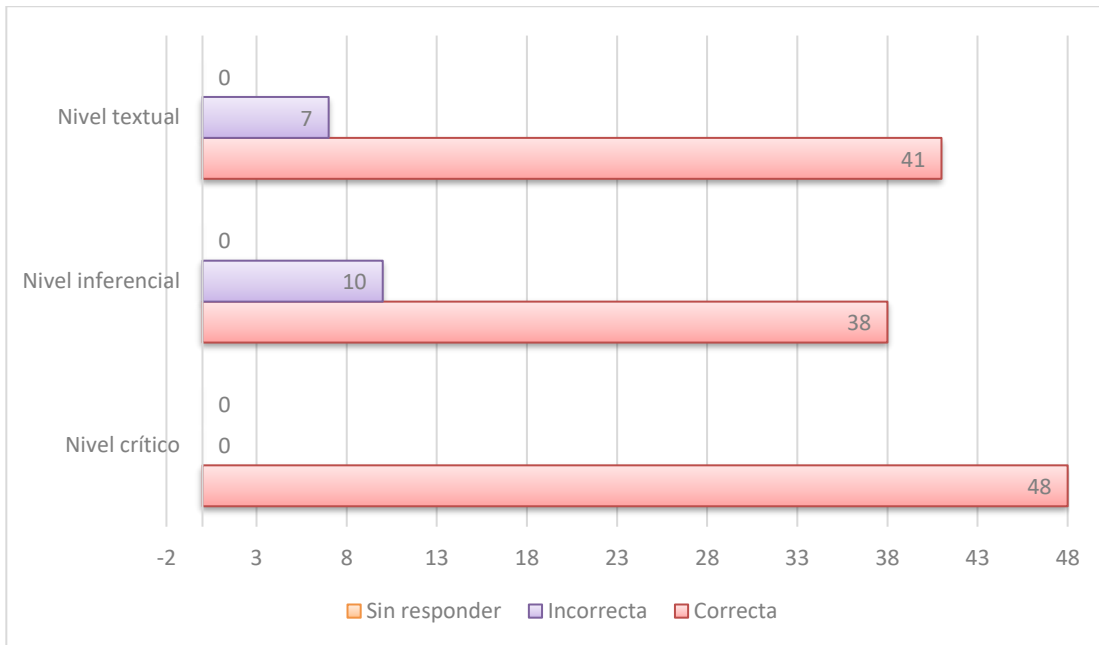
En conclusión, existen tres niveles de la comprensión lectora que el ministerio de educación (año), considera y que todo profesor debe desarrollar y a su vez todo alumno debe lograr son, la comprensión literal que consiste en entender lo que el texto dice de manera explícita, la comprensión inferencial que se refiere a comprender a partir de los indicios que proporciona el texto y la comprensión criterial que se refiere a evaluar el texto ya sea por su tema, personajes, mensaje, etc.

Es fundamental desarrollar y fortalecer los tres niveles de comprensión en los alumnos, hoy más que nunca, ya que estamos ante los ojos del continente como uno de los países más bajos en comprensión lectora y razonamiento matemático de sus estudiantes.

A partir de los resultados se diseñó una propuesta en la cual se planifico en conjunto con la profesora

Resultados colaboraciones trabajo asincrónico

figura 10: resultados guía de aprendizaje la carta



(Fuente: elaboración propia)

La figura 10, hace referencias a los resultados colaboraciones trabajo asincrónico, donde se puede evidenciar que el 41% de los estudiantes al enfrentarse a las preguntas de nivel textuales en relación a la comprensión de actividad de la carta. El 7% de los estudiantes, no logro comprender aspectos de la lectura, de la carta, no detectando elemento de comprensión que aborde los aspectos textuales que se encuentra explicito dentro de la lectura.

Esto resultados demuestra un aun aumento significativo para el proceso de colaboración, reflejando que la aplicación de estrategias puede promover de mejor manera el aprendizaje significativo, y entregarle importancia a la lectura.

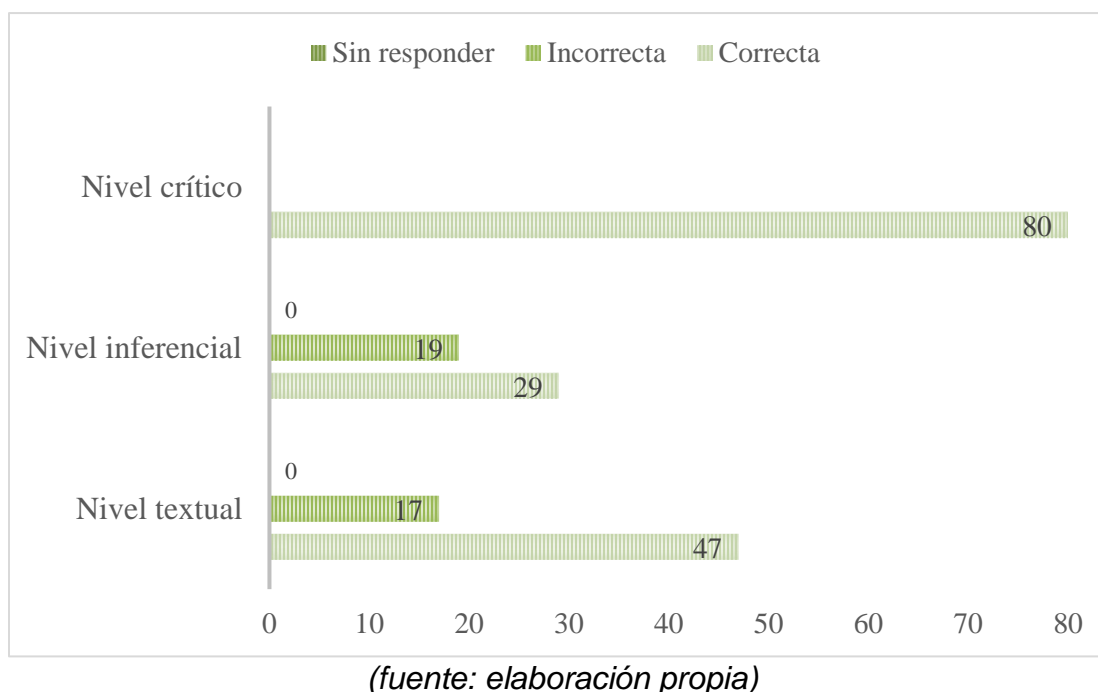
En relación al nivel inferencial, se puede interpretar que el 33% de estudiantes, logra inferir e ir más allá de lo que menciona el texto. Pero a su vez, el

10% de los estudiantes que no reconocieron ante la pregunta que presenta, un grado de dificultad en su composición, lo que generó dificultad al entender debido a la enunciación de la pregunta, porque no se encuentra enmarcada la línea textual dentro del texto, para así lograr su reconocimiento entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos, logrando detectar el desarrollo de deductivo de los estudiantes, el cual, se promueve también el uso de habilidades cognitivas.

En relación a el nivel crítico, se puede interpretar que el 48% de estudiantes, logra el aspecto critico que hace mención texto escrito. Esto se vincula con el ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto que posee los estudiantes.

El nivel se asocia a los conocimientos previos, y las respuestas subjetivas sobre la composición de texto escrito. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula, lo que genera instancias de interacción, fomenta el pensamiento crítico y de opinión de los estudiantes.

Figura 11: resultados guía de aprendizaje la receta



Al analizar los resultados obtenidos desde la guía de aprendizaje de trabajo autónomo podemos evidenciar un bajo resultado obtenido en relación a las preguntas de categoría textual como inferencial. Con un total de 3 preguntas de nivel inferencial, lo que significan un total de 48 respuestas, de las cuales solo 29 se encuentran correctas y 19 incorrectas.

En las 3 preguntas del nivel textual realizadas obtuvimos un resultado de 48 respuestas de las cuales 47 se encuentran correctas y 17 de ellas se encuentran incorrectas

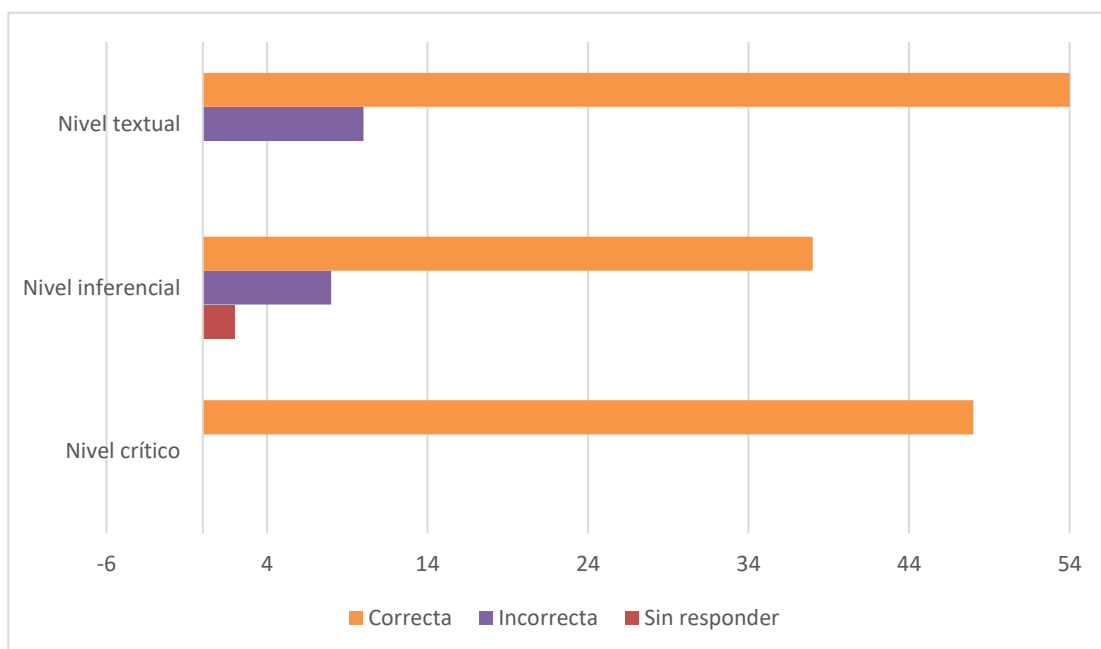
Se puede reflexionar y concluir que tanto para el criterio de evaluación textual como inferencial se logró un aumento en la comprensión inferencial, la cual, hace referencia a comprender a partir de indicios que proporciona el texto, lo que genera una importancia, pues el estudiante va más allá del texto, el lector completa el texto

con el ejercicio de su pensamiento.

Además de las 5 preguntas de carácter crítico y valorativas que han sido una de las categorías con mayor número de respuestas, que a su vez fueron todas respondidas por el total de los estudiantes, siendo uno de los criterios de evaluación donde los estudiantes han debido reflexionar y construir acerca de su propio aprendizaje.

Es trascendental el progreso y fortalecer los tres niveles de comprensión en los estudiantes, hoy más que nunca, ya que estamos ante los ojos del continente como uno de los países más bajos en comprensión lectora y razonamiento matemático de sus estudiantes.

Figura 12: resultados guía de aprendizaje texto instructivo



de aprendizaje del texto instructivo, donde se puede evidenciar que el 54% de los estudiantes al enfrentarse a las preguntas de nivel textuales en relación a los textos que genera instrucciones como la receta.

El 10% de los estudiantes, no logró comprender la estructura de la lectura, en los textos de instrucción, no divisando elemento de comprensión que aborde los aspectos textuales que se encuentra explícito dentro de texto escrito, que se encuentra implícito. Esta habilidad básica, se debe abordar, con los estudiantes, ya que esto admitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, le entrega la base para lograr una óptima comprensión.

En relación al nivel inferencial, se puede interpretar que el 40% de estudiantes, logra inferir e ir más allá de lo que menciona el texto que entrega instrucción. Pero a su vez, el 10% de los estudiantes que no reconocieron ante la pregunta que presenta, un grado de dificultad en su composición, lo que generó dificultad al entender debido a la enunciación de la pregunta, además se refleja 2% de los estudiantes no entregó respuesta, lo que se puede deducir, que existe falencia en lograr su reconocimiento entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos, logrando la capacidad de deducción de los estudiantes.

En relación a el nivel crítico, se puede interpretar que el 50% de estudiantes, logra el aspecto crítico, de texto que entrega instrucción hacia el lector, lo cual, se relaciona con la destreza de los aspectos valóricos y de alineación de las opiniones propias del lector a partir del texto que entrega instrucciones. En este nivel la lectura adquiere un carácter evaluativo, ya que el lector además de confrontar el significado del texto con sus experiencias e información previa, emite juicios y opiniones establecidas a partir de lo cual acepta o rechaza lo planteado.

7. Conclusión

Hasta el momento se puede concluir que el estudio, permite afirmar que hay un reconocimiento general sobre la calidad de conceder la importancia al desarrollo de la lectura, y de qué manera se pueden motivar a los estudiantes, en base a los intereses de ellos mismo.

Igualmente, hay consenso en considerar que la comprensión lectora, se debe generar propósitos en los procesos de formación a todos los niveles instructivos, sobre todo en desarrollo de estrategias interrogativas empleadas por los docentes hacia los estudiantes.

Por otro lado, se destaca el papel fundamental que juegan los docentes en el desarrollo de la capacidad emplear estrategias interrogativas para incentivar la comprensión en los niños, a través de su propia motivación, considerandos la preparación integral e innovador para promover la lectura los docentes.

Se debe enfatizar la poca cobertura que se le entrega a este ámbito lector, donde debería existir como una herramienta, y ser parte del proceso de los niños cuando se hablara de adquisición del aprendizaje en todas las áreas.

En la presente propuesta de colaboración, tiene como propósito promover de manera virtual la estrategia de interrogación de textos para fortalecer la lectura, de manera contextualizada y pertinente a las características y necesidades de estudiantes de segundo básico.

En la actualidad en relación nivel de lectura y el interés de los estudiantes de segundo básico para diseñar una propuesta pedagógica de manera contextualizada y pertinente mediante una evaluación inicial, que ha demostrado un mayor foco de los estudiantes en los aspectos afectivos asociados a la competencia lectora.

Por este motivo, que hoy en día es fundamental un espacio cultural donde se puede crear un ambiente propicio para enseñar y aprender, el cual es creado por profesores y estudiantes, a través del dialogo y la interrogación, desde la perspectiva del profesor, debe utilizar estrategias discursivas para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de sus alumnos.

Esto hace mención, que el proceso pedagógico mediante la implementación de la estrategia de interrogación de textos para fortalecer la lectura de los estudiantes de segundo básico, la interrogación es una estrategia permite que el estudiante se enfrente con los obstáculos de la lectura, se hace fundamental releer, enfrentar y reconocer su propio mundo entendiendo que esto lleva a la comprensión, esta implementación permite que el niño planee sus procesos de lectura.

De esta manera, el estudiante debe comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido del texto y a su vez también dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función del propósito, en función a la lectura, la cual, es la forma que se debe permitir a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etc.), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complicado.

Leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida.

La importancia de evaluar los tres niveles fundamentales para comprensión en la lectura alcanzado por los estudiantes hace referencias que los resultados del diagnóstico, donde se puede evidenciar que los estudiantes al enfrentarse a las preguntas de nivel crítico, no logro comprender.

En relación a el nivel inferencial, se puede interpretar que solo un porcentaje de estudiantes, logra inferir e ir más allá de lo que nos dice el texto. Demostrando, la dificultad de entender debido a la formulación de la pregunta, lo que genere que un porcentaje menor no comprende el nivel implícito.

Se puede interpretar que las respuestas de carácter textual que el 28 % del estudiante puede compren el texto de manera explícita, lo que demuestra que, dentro del el aprendizaje de los estudiantes, si existe un grado de comprensión en la lectura, dando el reflejo de las estrategias de los docentes para abordar esta área.

En conclusión, existen tres niveles de la comprensión lectora que el aprendizaje requiera, es que docente debe desarrollar una comprensión lectora donde aplique los tres nivel en la lectura, este tipo de estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de los aprendices, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Por ende, las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que involucran la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio en la dinámica de la entrega de herramienta en lectura de los estudiantes.

8. Referencias Bibliográficas

- 1) Ahumada, I, R (2014). "Las rubricas: integradora del diseño y evaluación de los aprendizajes". Edición N. º IV. Editorial, Ecca, PP.- 1-85. ISBN: 978-84-697-061-4
- 2) Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- 3) Artero, J, M, M; (2001). "La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO",. Editorial. UAB.
- 4) Benavides, Mayumi y Gómez, Carlos. "Métodos en investigación cualitativa. Triangulación". *Revista colombiana de psiquiatría*, Vol. 34, nº1, 2005, p. 9.
- 5) Collins, L. A.(2015) "Evaluación para el aprendizaje: experiencia en un curso teórico de pregrado en medicina". *Rev. méd. Chile* vol.143 no.3 Santiago mar.
- 6) Guerrero, C, A, M y CanValle, D. L. (2015). The CIPP model for evaluation. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 331-662). Springer, Dordrecht.
- 7) Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata, 2012, p. 17.
- 8) Hernández, Roberto, Fernández, C & Batista, P. *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill, 2014.
- 9) Hidalgo, L., (2005). *La Evaluación: Una acción social en el aprendizaje*. Venezuela: Editora El Nacional. Vol II. Pp.1-100
- 10)Ministerio de educación. (2017). "Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula". Septiembre 12, 2017, de Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación.
- 11)Ministerio de educación. (2015). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación. Chile.
- 12)Osorio, Francisco. *Epistemologías y Ciencias Sociales. Ensayos latinoamericanos*. Santiago de Chile, LOM ediciones, 2014, p. 23 – 24.

- 13) Taylor, SJ y R. Bogdan 1990 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- 14) Vallejos, N, R, A. "La entrevista semiestructurada". Investigación cualitativa en educación. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2017, p. 115.
- 15) Agencia de Calidad de la Educación-ACE (2016). Resultados educativos: Los nuevos desafíos en enseñanza media.
- 16) <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/resultados-educativos-2016-los-nuevos-desafios-ensenanza-media/>
- 17) Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- 18) <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2973/3193>
- 19) Decreto N° 2088. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile,
- 20) <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=251386&buscar=Decreto+2088+educaci%C3%B3n>
- 21) Decreto N°67. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile,
- 22) 2018 <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127255>
- 23) Decreto 511. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 24 de mayo de 1997.
- 24) <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532>
- 25) EDECSA-Educación, Desarrollo de Empresas y Capacitación S.A. (2016). Estudio sobre calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema.

- 26) Forster, C., Núñez, C. (2018). *¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de un reglamento de evaluación*. CEPPE Policy Briefs, N°18, CEPPE UC. Recuperado de
- 27) <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/policy-brief18-230118.pdf>
- 28) Mena, M., Méndez, I., Concha, C. y Gana, Y. (2018). El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación: avances y desafíos para la política pública. En Arratia, A. y Ossandón, L. (Ed.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y propuestas* (pp. 383-415).
- 29) MINEDUC (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad. Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- 30) MINEDUC (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE*. Recuperado de
- 31) <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- 32) MINEDUC-UCE (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*.
- 33) https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-89350_archivo_01.pdf
- 34) Monzón, M. (2015). Evaluación del Aprendizaje: Un recorrido histórico y epistemológico. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(6), 12-24.
- 35) http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf

36) Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, 145-170.

37) Zúñiga, C. y Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de Evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional*, 53(1), 57-72.

38) Bibliografía

39) <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>

40) Decreto 67/2018
<http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9604/ReglamentoDeEvaluacion9604.pdf>

41) <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127255>

42) https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70983_archivo_01.pdf

43) MARCO DE LA BUENA ENSEÑANZA 2008

44) <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>

45) OCDE 2014

46) <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>

47) DECRETO 83

48) <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

49) https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf

ANEXOS

Melipilla, 7 de septiembre 2020

Querido Pablo :

Que bueno que me escribiste. Me pone muy feliz saber que estarás acá para las fiestas patrias, podre mostrarte el recetario que hemos creado con mi mamá, me siento toda una chef profesional.

Deseo que lleguen pronto las fiestas patrias para vernos, jugar y enseñarte todos los nuevos juegos que he aprendido. Uno de ellos es el bachillerato, mi favorito ¿lo conoces?

Mi mamá te manda muchos cariños

Se despide tu amiga.

Emilia.

Preguntas lectura literal	Indicadores	Logrado	Medianamente logrado	No logrado	Comentarios
¿Quién es el destinatario de la carta?	La redacción del ítem es correcta				
	La pista textual o imagen es pertinente para que el estudiante elabore una respuesta				
¿En qué fecha fue escrita la carta?	La redacción del ítem es correcta				
	La pista textual o imagen es pertinente para que el estudiante elabore una respuesta				
¿Quién es el remitente de la carta?	La redacción del ítem es correcta				
	La pista textual o imagen es pertinente para que el estudiante elabore una respuesta				